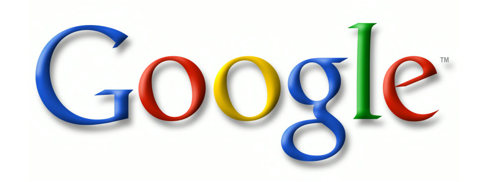
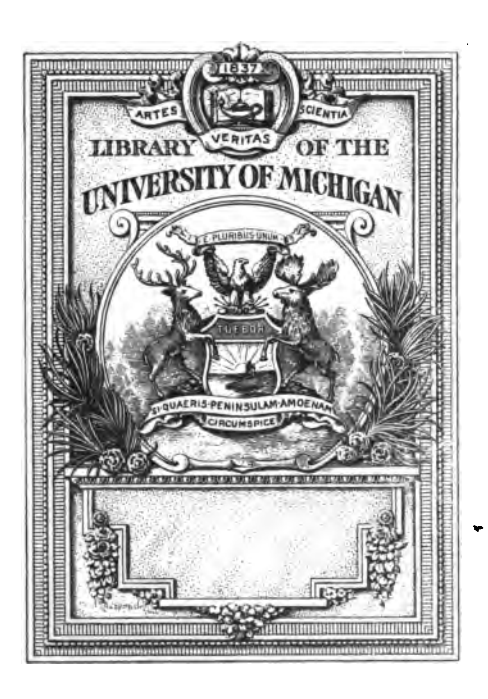





1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

J. JACOTOT

ET SA MÉTHODE

D'ÉMANCIPATION INTELLECTUELLE

AUTRES OUVRAGES DE L'AUTEUR

La Psychologie de l'enfant (Les trois premières années), 2e édit. Germer Baillière, 1 vol. in-12. . 3 fr. 50

L'Éducation dès le berceau. Essai de pédagogie expérimentale; 1880, Germer Baillière; 1 vol. in-8°. 5 fr.

Ouvrages adoptés par la Commission des bibliothèques pédagogiques.

Thierri Tiedemann et la science de l'enfant. — **Mes deux chats.** Essai de psychologie comparée; 1881, Germer Baillière; 1 broch. in-12. . . . . . . 2 fr.

Recueil de compositions françaises, à l'usage des candidats au Baccalauréat ès lettres (1re partie); 1881, Delalain frères; 1 vol. in-12. . . . . 2 fr. 50

POUR PARAITRE PROCHAINEMENT :

La Psychologie de l'enfant (de 3 à 6 ans).

J. JACOTOT

ET SA MÉTHODE

D'ÉMANCIPATION INTELLECTUELLE

PAR

BERNARD PEREZ

PARIS
LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET Cie
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108
Au coin de la rue Hautefeuille

1883

J. JACOTOT

ET SA MÉTHODE

D'ÉMANCIPATION INTELLECTUELLE

CHAPITRE PREMIER

BIOGRAPHIE DE JACOTOT — SES OUVRAGES

I

Jacotot (Joseph), naquit à Dijon le 4 mars 1770. Son père, chargé de onze enfants, ne pouvait faire pour eux les frais d'une éducation libérale. Leur grand-père maternel, Joseph Tardy, maître charpentier, dont le gendre, ancien boucher, tenait les écritures, paya le collège à l'aîné, Joseph, qui montrait une grande ardeur à s'instruire. « Ses maîtres, dit son disciple et biographe A. Guillard (1), ne trouvèrent d'abord en lui qu'un élève indocile et turbulent : il n'admettait rien sur leur parole, repoussait tout ce qu'il ne voyait pas clairement, refusait d'apprendre par cœur les règles des rudiments ; mais il gravait volontiers dans sa mémoire les passages des auteurs qui lui plaisaient le plus, et il en faisait des citations heureuses pour appuyer son

1. *Biographie de J. Jacotot*, 36 p. in-8, Dentu, 1860. Sur l'avis obligeant de Mme Desbordes, petite-fille de Jacotot, je m'en suis tenu aux renseignements fournis par cette brochure, publiée sous les yeux de H.-V. Jacotot, médecin, père de Mme Desbordes.

sentiment dans les discussions scolastiques. Il montrait aussi, dès lors, ce mépris de la forme littéraire que l'on a critiqué dans ses ouvrages. Un jour, dans une composition pour les prix, il fit entrer un vers latin de sept pieds. Le professeur releva avec étonnement cette lourde faute dans une pièce dont il était d'ailleurs charmé : « Je l'ai fait exprès, dit l'enfant; je pouvais rogner mon vers, mais je tronquais mon idée, et j'aime mieux manquer le prix. » Il l'obtint. »

Ses études achevées, il fut nommé à dix-neuf ans professeur d'humanités au collège de Dijon. Il était docteur ès-lettres : il voulut aussi étudier le droit, et se fit recevoir avocat et docteur. D'une aptitude remarquable pour tous les genres d'études, il se livra en même temps à de profondes études mathématiques. Fils du peuple, et ayant montré de bonne heure cette indépendance d'esprit qui devait entrer comme élément essentiel dans son système d'éducation, Jacotot avait, en 1788, organisé « la fédération de la jeunesse dijonnaise avec celle de Bretagne et d'autres provinces, pour la défense des principes qui devaient amener la révolution » (1). Lors de la formation du bataillon de la Côte-d'Or, ses talents le firent élire par ses camarades capitaine d'artillerie. Il fit avec distinction les campagnes de 1792 et 1793. Il prit part à la courte et glorieuse campagne de Belgique, et paya de sa personne au siège de Maëstricht, à la Chartreuse, à Nerwinden, à la Montagne de Fer. A la bataille de Famars, il soutint toute la journée, dans le clos de Sainte-Aldegonde, les charges de cavalerie et d'infanterie, et se retira n'ayant perdu qu'un homme. A Valenciennes, l'ennemi ayant fait une large brèche, la dé-

1. A. Guillard, ouvr. cité.

fense en fut confiée au capitaine Jacotot et à ses braves artilleurs : la ville fut sauvée, grâce au feu meurtrier qu'il dirigea sur l'ennemi, et la garnison obtint une capitulation honorable. Aux termes de cette capitulation, Jacotot dut rentrer dans ses foyers avec cette héroïque poignée de soldats.

Le ministre de la guerre, Bouchotte, l'appela à Paris pour suppléer le chimiste Fourcroy, qui était chargé de vulgariser les procédés de la préparation du salpêtre et de la préparation des poudres de guerre. « En peu de mois, des centaines d'ouvriers, formés par ses leçons, qu'il accompagnait d'exemples manuels, purent être envoyés dans les départements avec une instruction suffisante, et y créer les moyens de défense dont on avait un urgent besoin (1). » Les services importants qu'il rendit dans ce poste éminent furent récompensés par un message très honorable de la Commission d'organisation des armées. La route des honneurs et de la fortune était ouverte devant lui : il jugea qu'il se rendrait plus utile en reprenant son premier métier de professeur. Il demanda et obtint la place de substitut du directeur de l'École polytechnique (1er décembre 1794). Il n'avait encore que vingt-quatre ans. C'est dans cette position qu'il épousa Désirée Defacqz, sœur de deux jeunes Belges qui étaient venus offrir leurs bras à la jeune Répu-

1. Il est de toute justice d'insister sur la part que la Convention attribua aux sciences dans la première de nos défenses nationales. La *Revue pédagogique* de mai 1883, dans un très intéressant article signé J. G., rappelle, à ce propos, les idées émises par M. G. Pouchet dans la *Revue positive* de décembre 1873 : « L'an II de la Républiique marque bien réellement une date importante dans l'histoire des sciences françaises. Non-seulement elles sont représentées par une pléiade d'hommes illustres ; non-seulement elles voient grandir et naître une foule d'établissements d'enseignement ; mais elles ont sauvé le pays, elles sont plus près du gouvernement qu'en aucun temps. »

blique, et avec lesquels Jacotot s'était lié d'une étroite amitié pendant la campagne de Belgique.

« Lors de la création des Écoles centrales, cédant au désir de rentrer dans sa ville natale, il alla occuper à Dijon la chaire instituée sous le titre de *Méthode des sciences*. Sa manière d'enseigner était dès lors empreinte d'un grand cachet d'originalité. Il se bornait, pour tout discours, à énoncer simplement l'objet et les divisions de la discussion; il donnait ensuite la parole aux élèves, les exhortant à prendre un parti motivé et à le soutenir avec une entière liberté; il terminait par un résumé précis des sentiments émis et des arguments allégués. Ainsi il ne façonnait point à son gré l'esprit de ses élèves, mais il les poussait à la vie et à l'action, et les mettait en état de s'avancer par leur propre travail, et de s'affermir par l'exercice assidu de leurs propres forces. Il s'y prit de la même manière pour donner l'impulsion à l'étude des langues anciennes et orientales; et les résultats qu'obtenaient ses nombreux disciples furent signalés par le ministre Fourcroy.

« Les Écoles centrales ayant été remplacées par les lycées et les facultés, Jacotot, muni du grade de docteur ès-sciences, occupa les chaires de mathématiques transcendantes, puis de mathématiques pures et de droit romain, jusqu'à la chute de l'Empire. Ses élèves se sont souvenus que, dans le cours de droit, il s'attachait à démontrer que *toute la procédure est dans un article du Code*. Il était dès lors préoccupé de ce principe fécond d'analogie universelle, qui est une des plus larges voies de l'esprit humain, et qu'il a réduit à l'expression pittoresque : *Tout est dans tout* » (1).

1. A. Guillard, ouvr. cité.

Pendant les cent-jours, les Dijonnais portèrent Jacotot, malgré son refus, à la Chambre des représentants : il y soutint des idées libérales et patriotiques. Aussi la seconde Restauration l'obligea-t-elle de quitter la France avec sa femme, ses deux fils et sa jeune sœur. Il se retira à Bruxelles, où il vécut dans l'intimité de plusieurs conventionnels, donnant des leçons particulières pour vivre. Le 15 octobre 1818, sur la recommandation d'Arnault, le ministre Falk le nomma lecteur de langue et de littérature française à l'Université de Louvain. C'est là que les circonstances particulières dans lesquelles il se trouvait placé l'amenèrent, non pas à la découverte, comme il l'a dit, mais à la systématisation de la méthode que son esprit couvait en secret depuis longtemps. Laissons-lui raconter cette petite histoire.

« Je me trouvai, comme on le sait, lecteur dans une université étrangère, par suite de circonstances extraordinaires. Les premiers élèves qui se présentèrent à moi pour apprendre le français ne comprenaient pas tous cette langue ; il y en avait, dans le nombre, qui n'entendaient pas ce que je disais. Je mis entre leurs mains un *Télémaque*, avec une vieille traduction de leur langue maternelle. Un camarade, servant d'interprète, leur dit, de la part du professeur, d'apprendre le texte français en les invitant à s'aider de la traduction pour le comprendre. Ces jeunes gens apprirent courageusement la moitié de ce premier livre, jusqu'à ces mots : *J'étais parti d'Ithaque*. Alors je leur fis dire de répéter sans cesse ce qu'ils savaient et de se contenter de lire le reste pour le raconter. Puis, je leur dis d'écrire ce qu'ils pensaient de tout cela. J'avais été explicateur toute ma vie, je croyais, par conséquent, que les explications, et surtout mes explications, étaient nécessaires ; quelle fut ma sur-

prise quand je vis qu'on pouvait s'en passer! Le fait était sous mes yeux, il ne m'était pas possible de le révoquer en doute. Je pris mon parti, et me décidai à ne rien expliquer, pour m'assurer jusqu'où l'élève pourrait aller ainsi sans explications. Il arriva que les élèves mettaient l'orthographe et suivaient les règles de la grammaire, à mesure que les vingt-quatre livres leur devenaient familiers par la répétition. Mais un résultat qui m'étonna au-delà de toute expression, fut de voir que ces petits étrangers écrivaient comme des écrivains français, et, par conséquent, mieux que moi et mes collègues les professeurs explicateurs » (1).

Jacotot en conclut d'abord que les maîtres explicateurs ne sont pas indispensables ; et, quand il eut appliqué la même méthode avec succès à l'écriture, au dessin, à la peinture, aux mathématiques, à l'hébreu, à l'arabe, etc., il en conclut qu'on peut tout enseigner de la même manière, même ce qu'on ignore. Sa méthode était trouvée, produit du hasard moins que de ses laborieuses investigations, et il lui donna le nom d'*Enseignement universel.*

Les succès qu'il obtenait à Louvain attirèrent bientôt l'attention du gouvernement des Pays-Bas. Sur un rapport favorable fait par le commissaire qui avait été chargé de l'examiner, le prince Frédéric de Hollande confia à Jacotot, en 1827, la direction d'une école normale militaire qui fut établie à Louvain. Les résultats obtenus paraissent avoir été remarquables ; mais le novateur se vit en butte à des tracasseries, et ses protecteurs se refroidirent. Cependant ses disciples suivaient son exemple avec enthousiasme et succès : les institutions de Marcélis et Deschuyfeleer à Louvain, de Séprès à Anvers, Deshoullières et Frèrejean à

1. *Langue maternelle*, p. 449.

Paris, Guillard frères à Lyon, Tourrier à Londres, le gymnase de Deux-Ponts (Bavière), l'école des Cadets de la marine de Gatchina (Russie) sont les plus connus parmi celles qui ont répandu « le bienfait de la méthode ».

En 1830, Jacotot rentra en France et se fixa à Valenciennes, où il se consacra à la propagation de sa méthode. Il revint à Paris en 1836. Il souffrait, depuis 1816, d'un torticolis spasmodique qui l'obligeait, comme on le voit dans ses portraits, à maintenir sa tête avec un bandeau. Ses souffrances, qui s'aggravèrent dans les dernières années de sa vie, n'altéraient point sa sérénité. Ses petits-enfants se souviennent des gais et charmants contes que le vénérable professeur, cloué sur son fauteuil, leur contait en les faisant sauter sur ses genoux. Il mourut à Paris, le 30 juillet 1840.

II

Les ouvrages dans lesquels Jacotot a développé sa méthode sont : *Enseignement universel*, *Langue maternelle*, in-8°, 1824, Louvain et Dijon; 7e édition, Paris, 1852, Dentu; — *Langue étrangère*, Louvain, 1824; 7e édition, 1852; — *Musique, dessin et peinture*, Louvain, 1824; 4e édition, 1852; — *Mathématiques*, Louvain, 1828; 3e édition, Paris, 1841 ; — *Droit et philosophie panécastique*, Paris, 1835; 2e édit. 1841. — *Mélanges posthumes*, Paris, 1841 ; enfin un grand nombre d'articles insérés au *Journal de l'Émancipation intellectuelle* publié de 1829 à 1842 par ses deux fils, le docteur H. Victor et l'avocat Fortuné Jacotot. Ce dernier a publié l'*Epitome des mathématiques*,

opuscule de 18 pages in-8°, qui termine le livre de son père sur les mathématiques.

On peut reprocher à Jacotot tous les défauts du novateur. Plein de confiance dans son système, il ne prenait pas toujours la peine de l'expliquer à ses adversaires, qu'il traitait volontiers d'ignorants et de sophistes. Un peu trop négligé dans la forme, un peu trop absolu dans les principes, un peu trop irrégulier, même assez souvent bizarre dans l'exposition ; au demeurant, le meilleur et le plus doux des hommes. Il avait la fermeté, la patience, l'honnêteté, la candeur des esprits supérieurs ; une inépuisable bonté, une charité universelle qui lui faisait terminer toutes ses lettres par cette formule : « Je vous recommande surtout les pauvres. » Cette ardente philanthropie, de même que son enthousiasme et son zèle pour l'instruction, respirent encore dans ses écrits, d'ailleurs pleins d'inégalités et d'excentricités verbales.

On peut lui reprocher d'autres défauts quant à la doctrine même. Il en exagérait, pour les mettre en relief, ou par exubérance de sens propre, les vérités essentielles qui, sous sa main, se transformaient en paradoxes. Le besoin d'unité inhérent à son esprit lui faisait pousser les principes au-delà de leurs conséquences ; ou du moins, plus soucieux du triomphe de sa méthode que de ses succès d'écrivain, il ne se préoccupait pas de savoir si ses lecteurs comprendraient sa doctrine de la même manière et l'étendraient aussi loin que lui.

Quelles qu'aient été ses exagérations apparentes ou réelles, il faut mettre le système de Jacotot parmi ceux qui ont fait la plus large part à l'élasticité de notre nature. Il forme un tout complet, il s'applique à toutes les branches de l'instruction, et ne laisse à l'écart aucune des facultés

de l'intelligence. Quoique plusieurs des procédés jacotiens soient susceptibles d'être imités, ce n'est pas là ce qu'il recommandait, c'est la méthode elle-même, l'esprit de la méthode. C'est cet esprit que nous allons essayer d'indiquer. Après avoir énuméré en les appréciant les axiomes qui étaient la base de l'*enseignement universel*, nous examinerons aussi les applications que le maître en fit aux principales matières de l'enseignement.

CHAPITRE II

TOUTES LES INTELLIGENCES SONT ÉGALES

I

Le premier des axiomes jacotiens, qui furent l'objet de tant de controverses passionnées, est celui-ci : *Toutes les intelligences sont égales*. Descartes, Locke, Helvétius, bien d'autres avant Jacotot, avaient affirmé l'universelle aptitude des esprits à comprendre et à connaître. Rigoureusement, l'égalité intellectuelle n'est pas soutenable. Jacotot pourtant y croyait. « Nous sommes tous nés, disait-il, pour être Corneille ou Newton par l'intelligence. Nous avons tous la même faculté, mais nous ne faisons pas tous : voilà la différence. Cette différence est aussi réelle, aussi positive, quoiqu'elle n'existe qu'en fait, que si elle dérivait de la nature » (1). D'où vient cette diversité de fait, sinon de naissance ?

Descartes n'avait pas bien posé la question quand il écrivait : « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, et toute la diversité des esprits vient de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies. » Si par bon sens il entendait la faculté de juger, n'est-il pas évident que cette dernière se rattache étroitement à la faculté

1. *Langue maternelle*, p. 208, 5e édition, 1832.

de comprendre ou à l'intelligence proprement dite? « Sur cent hommes, écrivait Locke, il y en a plus de quatre-vingt-dix qui sont bons ou mauvais, utiles ou nuisibles à la société par l'instruction qu'ils ont reçue, et c'est de l'éducation que dépend la grande différence aperçue entre eux. » Remarquons ici que, tout en confondant peut-être les effets de l'instruction et ceux de l'éducation morale, et les exagérant, Locke ne paraît pas tenir compte des dispositions naturelles (1). Son disciple Helvétius surfaisait encore l'efficacité de l'éducation. La nature, selon lui, a doué tous les hommes du degré d'attention nécessaire pour s'élever aux plus hautes idées; mais l'attention étant une fatigue, tout se réduit à savoir si les hommes ont des passions assez fortes pour changer cette fatigue en plaisir, pour vouloir être attentifs (2). C'était là, à peu de chose près, la doctrine de Jacotot : l'inégalité des intelligences vient, disait-il, « de ce que nous n'avons pas tous les mêmes goûts, les mêmes dispositions, c'est-à-dire la même volonté. » Le hardi réformateur ne craignait pas de battre en brèche le bon sens, l'expérience et la psychologie la plus vulgaire. Mais son paradoxe, comme beaucoup d'autres, n'était peut-être au fond qu'une vérité exagérée ou mal exprimée. Il convient de regarder dans le vrai sens son étonnante formule, et de réduire à ses justes proportions le vrai qu'elle contient.

Il suffit d'ouvrir les yeux et de faire appel à ses souve-

1. M. Compayré en fait justement la remarque dans sa traduction des *Pensées sur l'éducation*, p. 2; il est vrai qu'à la fin du livre, p. 315, il nous montre Locke en contradiction avec lui-même : « Il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables. »

2. *De l'Esprit*, 3e discours.

nirs classiques pour constater qu'aujourd'hui, comme il y a quatre mille ans, sous toutes les influences de climat, d'institutions, de mœurs et d'éducation, les aptitudes intellectuelles sont toujours très inégalement combinées ou réparties : c'est un fait d'évidence historique et psychologique. De son côté, la physiologie nous montre des différences organiques de première importance dans les instruments appropriés aux fonctions de l'esprit. Le volume, la densité, la vitalité, le nombre des circonvolutions du cerveau, la forme même du crâne et la direction des lignes faciales, ce sont là des caractères d'où l'on peut, jusqu'à un certain point, augurer la diversité des aptitudes intellectuelles. La plupart de ces particularités sont originelles ou héréditaires; un très petit nombre peuvent être rapportées, mais sans certitude, aux variations accidentelles des êtres vivants. Rendant compte autrefois du livre de M. Ribot sur l'*Hérédité psychologique*, M. Georges Pouchet indiquait, parmi les causes tendant à modifier dans l'individu les organes et les fonctions psychiques, « l'influence permanente de ce qu'on pourrait appeler l'*accident*. Il est de tous les instants. Il intervient dès cette époque où le fœtus est encore réduit, dans le sein maternel, à l'état d'une petite sphère grosse comme la tête d'une épingle : sans lui chaque être reproduirait invariablement les traits, les facultés, les instincts de ses ancêtres » (1). Ce savant ajoutait que la déviation d'un millième de millimètre subie par une cause quelconque dans quelque partie du fœtus produit une modification notable sur cet organe et sur ses fonctions physiologiques et autres. L'existence des inégalités, soit naturelles, soit acci-

1. *Le Siècle*, juin 1873.

dentelles ou surajoutées, entre les esprits, considérés en bloc, et non au point de vue restreint de l'intelligence, est donc un fait psychologiquement et physiologiquement établi.

Ce qui l'est moins, c'est la portée des influences qu'on doit attribuer à l'accident après la naissance, et surtout dans les premières années de l'enfance, toutes fraîches et faciles aux impressions. Le tempérament physique et moral est, selon plusieurs, en grande partie préformé, et ils n'accordent qu'une action secondaire sur les aptitudes originelles au milieu physique et à l'éducation. Très peu soutiennent de nos jours, avec les philosophes mentionnés plus haut, que ces dernières influences peuvent modifier essentiellement les facultés innées, et partant réparer plus ou moins les inégalités naturelles. Rien ne permet d'ailleurs, en l'état actuel de la pédagogie, et à la lumière des indications expérimentales, de trop élever la puissance de l'éducation.

Les renseignements empruntés à l'histoire se rapportent à des personnages exceptionnellement doués, et reposent sur des témoignages le plus souvent hypothétiques ; ils sont insuffisants, quand ils sont vrais : ils prouvent trop ou trop peu. Quand on parle de l'influence de l'éducation sur quelques grands personnages, on n'en juge que d'après certaines circonstances apparentes de leur développement, et abstraction faite de beaucoup d'autres qui étaient peut-être d'une valeur considérable. Si l'on cite, par exemple, les noms de capitaines qui débutèrent tout jeunes dans la carrière, on rapporte à la nature seule la rare précocité de leurs talents militaires : mais on oublie les exemples qu'ils avaient eus sous les yeux, les récits qu'ils avaient lus ou entendus, les exercices militaires auxquels ils avaient

assisté et pris goût dès l'enfance. Ne dit-on pas du jeune Hoche qu'il jouait tout enfant au général avec des soldats de son âge, sans doute pour avoir été ébloui par les parades de la garnison versaillaise? On rencontre la même précocité chez beaucoup d'écrivains, d'artistes, d'inventeurs, et on se hâte de l'expliquer par l'innéité, d'autant que plus d'un arriva comme tout seul, sans ressources extérieures, sans conseils, sans encouragements, et même en dépit des obstacles ou des railleries qui lui vinrent le plus souvent de ses proches : mais on oublie que plusieurs d'entre eux reçurent une éducation ou une inspiration quelconque, une initiation décisive de quelqu'un, peut-être du hasard, et qu'ils travaillèrent ensuite d'après ces premières données. Quelle qu'ait été l'éducation, reçue ou trouvée, longue ou courte, il n'y eut jamais de facultés puissantes sans culture et sans direction appropriée. Il faut y regarder à deux fois avant de baptiser inné le génie, quelque forme et quelque degré qu'il ait pris dans le monde.

M. Joly, dans sa remarquable étude sur la *Psychologie des grands hommes*, a fait vivement ressortir toutes les circonstances d'éducation et de milieu qui favorisent la création du talent supérieur, mais en exagérant, selon nous, le rôle de la culture héréditaire dans la production du génie. Il suffit de nommer, entre cent, ces trois plébéiens, le grand soldat Hoche, le puissant remueur d'idées Proudhon, et l'admirable orateur et patriote que la France pleure encore, pour être en droit d'affirmer que le génie est une production naturelle et sociale dont la formule est encore à trouver. Si l'hérédité des aptitudes intellectuelles est un fait, il est certain aussi qu'elle ne va pas sans une éducation spéciale et individuelle du système nerveux. Nous voyons tous les jours nos hautes écoles s'ouvrir à des

volées de jeunes gens distingués, dont les pères et les ancêtres, ouvriers ou cultivateurs, n'ont pas eu le loisir d'accroître pour eux un héritage d'aptitudes scientifiques, littéraires et artistiques, qu'eux-mêmes n'avaient pas reçu. Le domaine des lettres, des sciences et des arts est encombré d'esprits éminents, je ne dis pas de génies, dont tout le monde connaît les noms et les œuvres. Or, entre génie et talent, comme entre talent et médiocrité, l'intervalle est-il donc si grand ? On peut soutenir le contraire. Mme de Staël, à qui tout le monde, sauf peut-être Proudhon, a reconnu du génie, avait assez de bon sens ou de modestie pour le soutenir. « Malgré son goût pour les types incomparables qui font saillie dans ses romans, elle croyait à l'égalité de la famille humaine; Mme Necker de Saussure nous apprend que, même à l'égard des facultés intellectuelles, elle estimait que c'était assez peu de chose au fond, une assez petite disproportion originelle, qui constituait la supériorité des talents éminents sur la moyenne des hommes (1). »

A-t-on d'ailleurs fait, pouvait-on faire le bilan de l'innéité en sens inverse, je veux dire la biographie des talents qui ne sont pas arrivés ? La plus infime partie seulement des germes qui surgissent à la vie vient à maturité. Il doit y avoir, dans les époques les plus favorisées, un nombre prodigieux de talents et de vertus comme écrasés dans l'œuf, morts-nés en quelque sorte, soit que l'aliment extérieur leur soit refusé dans le milieu social, soit défaut de santé, de courage, de culture, ou, ce qui revient au même, de culture appropriée. Or, je me demande si l'on peut faire véritablement leurs parts à l'innéité et à l'éducation, quand on n'a

1. Sainte-Beuve, *Portraits de femmes*, p. 104.

pas la liste de toutes ces grandes capacités moissonnées souvent même avant la fleur, pour les mettre en parallèle avec les capacités auxquelles il fut donné de vivre et de se développer au grand jour de l'histoire.

D'autre part, je ne vois pas que l'expérience commune fournisse des données suffisantes pour résoudre le problème. L'éducation publique, l'éducation de famille, données dans des conditions à peu près parfaites d'identité, n'en laissent pas moins subsister entre ceux qui les reçoivent des différences très appréciables. Il est vrai, dira-t-on, que l'éducation la plus uniforme ne l'est jamais entièrement, que, même dans le cercle étroit de la famille, elle admet ou impose des différences selon l'âge, le tempérament, le caractère des enfants, et selon les dispositions particulières que les différentes personnes de la maison apportent dans leur rôle éducateur. On peut même ajouter que, la science de l'éducation, ou l'éducation selon la science, n'étant pas encore fondée, il est bien difficile que les facultés naturelles de chaque enfant reçoivent une culture appropriée. Il entre, même dans la meilleure des éducations, beaucoup de préjugés, de caprices, d'arbitraire et d'imprévoyance. L'éducateur le plus clairvoyant n'a aucun moyen de vérifier si les phénomènes actuels dans une intelligence et dans un caractère donnés, sont tout ce que cette intelligence et ce caractère sont capables de manifester. Quels phénomènes de l'esprit sont transitoires ou durables, sont l'expression naturelle ou déviée de tendances originelles; quelles facultés se développeront par leur combinaison avec d'autres facultés, ou manqueront de force faute de cette combinaison ; quelles sont les facultés actuellement engourdies, non développées, ou même supplantées par d'autres, dont on peut prévoir, d'après l'ensemble de l'organisation individuelle, l'éclosion possible à telle

époque et dans telles circonstances favorables : ce sont là toutes questions importantes qui déjouent les intentions de l'éducateur le mieux informé et le plus habile (1).

En attendant que la science ait répondu, si elle doit un jour le faire, à tous ces *desiderata* psychologiques et pédagogiques, nous devons user de la plus grande réserve dans les jugements que nous portons sur la mesure des intelligences. Les exemples éclatants de déconvenues en pareille matière abondent dans l'histoire. Si les parents et les maîtres d'Alfieri avaient su découvrir en lui le germe du talent poétique, et avaient donné à ses facultés intellectuelles et morales une direction appropriée, il n'aurait pas passé, comme Rousseau, la plus grande partie de sa vie à rechercher son propre génie. Napoléon était un *âne* pour son professeur de littérature, qui n'avait pas eu le talent de lui apprendre la version latine. Le futur auteur *d'Atala* et de *René* passait dans son enfance pour un esprit maussade et fermé. Les professeurs du grand romancier Balzac le regardaient comme un esprit lourd et paresseux, alors que, déjà passionné pour la lecture, il remuait tout un monde d'idées dans sa jeune tête. Le nombre est grand d'hommes qui démentirent d'une façon tout aussi brillante les pronostics de leurs parents ou de leurs maîtres. On en pourrait citer d'autres qui les démentirent d'une façon déplorable. Mais le cas ne fut pas rare, non plus, d'hommes supérieurs dans une application spéciale de l'intelligence, et médiocres

1. Le Dr Castle espérait que la phrénologie permettrait un jour de résoudre ce complexe problème. On trouvera quelques éléments importants de la solution future dans le chapitre sur l'*éducation* de sa *Phrénologie spiritualiste* ; et surtout dans l'article *éducation* du *Dictionnaire de pédagogie*, par M. Buisson ; dans l'article de M. Ribot sur l'*hérédité*, du même dictionnaire ; et dans le chapitre III de la 3 partie du livre de l'*Hérédité psychologique*.

ou tout à fait nuls dans une ou plusieurs autres. De ces faits on peut conclure, avec la même vraisemblance, que les intelligences ne sont pas toutes égales, et qu'aucune n'est égale à elle-même ; ou que telle faculté non manifestée n'en existe pas moins à l'état latent, que nous ne voyons que ce qui a été développé, et non ce qui aurait pu l'être. Assurément les apparences donnent tort aux partisans de l'égalité naturelle ou rendue possible par l'éducation. Mais elles ne sauraient leur donner absolument tort, tant qu'on n'aura pas scientifiquement établi dans quelle mesure l'hérédité et l'éducation peuvent harmonieusement concourir à développer l'être humain, tant que la science ne fournira aucun moyen de prévoir la direction que prendront les facultés d'un jeune enfant, et s'il possède en naissant l'étoffe d'un scélérat ou d'un sage, d'un imbécile ou d'un homme de génie. L'axiome de Jacotot reste donc debout, tout bien pesé, à titre d'hypothèse utile.

Mais ce qu'on ne peut admettre, en bonne psychologie, c'est l'inégalité naturelle de la volonté mise en regard de l'égalité naturelle des intelligences. Jacotot nous paraît trop dire, ou pas assez, quand il soutient absolument que la différence des volontés fait l'inégalité des intelligences. Nous ne voulons pas tous, dit-il, mais nous pourrions tous vouloir, et rétablir ainsi l'égalité naturelle. L'attention se développe, la volonté se développe par l'exercice : c'est un fait incontestable. Mais, ni plus ni moins que l'intelligence, la volonté et l'attention, qui ont sur elle une influence si considérable, sont dominées par les influences plus ou moins puissantes du tempérament héréditaire et de la constitution originelle (1). C'est là un fait qui n'entrait pas dans les

1. Durivau a fort bien dit : « Pourquoi les différences d'organisation

considérations du mathématicien et logicien Jacotot, mais qui n'aurait pas échappé au coup d'œil d'un éducateur naturaliste.

Par une contradiction tout au moins apparente, qui dénote encore l'insuffisance de sa psychologie, Jacotot, après avoir presque soustrait la volonté à la loi de l'égalité, applique sa formule du nivellement universel aux facultés proprement morales. Contrairement à Rousseau, il soutient, que « l'homme en naissant n'est ni bon, ni méchant ; il est tantôt l'un, tantôt l'autre ; il fait le bien, il fait le mal : s'il en était autrement, il ne serait pas homme. » Nous l'approuvons quand il dit encore que « nous avons tous le germe de toutes les vertus et de tous les vices. » Il fallait ajouter, et cette limitation atténue les choses de beaucoup, que nous l'avons à des degrés différents. Ainsi donc, pour la volonté et pour les facultés morales, comme pour l'intelligence, la culture trouve toujours un fonds déterminé, mais non fixé, par la nature, l'hérédité, la complexion individuelle. Que ce fonds soit pour tous plus riche en virtualités que l'éducation ordinaire ne le suppose, qui en douterait ? Ce qu'on ignore encore, ce qui est en question, c'est la mesure, la portée universelle ou moyenne des intelligences et des volontés, le degré jusqu'où chacune peut aller, et qu'elle ne peut dépasser, en un mot, l'éducabilité humaine (1).

et de position entre les individus n'apporteraient-elles pas à l'essor des intelligences, les mêmes facilités et les mêmes obstacles qu'on ne fait pas difficulté d'attribuer à la différence des âges ? » *Examen critique et raisonné de l'enseignement dit universel de Jacotot*, p. 62.

1. Ni l'anthropologie générale, ni les branches spéciales de cette science, la crâniologie, l'anthropométrie, l'éthnologie comparée, la mésologie ou l'influence des milieux, la nouvelle phrénologie ou l'étude directe du cerveau, ne permettent encore autre chose que

II

De l'axiome de Jacotot, soumis à une sérieuse révision, que reste-t-il en définitive ? Il reste d'abord qu'il est impossible, en l'état actuel de la psychologie et de la physiologie, de déterminer *a priori* le développement futur d'une intelligence : la mesure dans laquelle l'éducation peut influer sur les forces innées nous est encore inconnue. Il reste surtout que l'intelligence humaine n'admet que des différences de degré, non de qualité. L'éducation doit donc prodiguer à tous les mêmes soins avec une libérale confiance : tous les hommes ont les même facultés, les mêmes moyens d'apprendre, tous peuvent et doivent atteindre aux bienfaits de l'instruction. L'égalité ainsi comprise est la base de l'éducation moderne, et l'égalité politique, l'égalité civile elle-même seraient des non-sens, s'il en était autrement. Le dogme de l'égalité intellectuelle, déjà reconnu par plusieurs écrivains avant d'être inscrit par les hommes de la Révolution dans la charte des droits du peuple, avait encore besoin d'être proclamé quand les ministres de l'instruction publique en France s'appelaient de Freyssinous et de Vatimesnil. Jacotot le fit avec l'ardente conviction d'un apôtre. « L'artisan et le paysan, disait-il, sont des êtres

des hypothèses sur ces deux questions étroitement liées entre elles : Jusqu'où va l'énergie transformatrice des influences extérieures ? Jusqu'où la plasticité en adaptation de l'organisme humain s'étend-elle ? Voir, à ce sujet, un article de M. G. Sergi dans la *Rivista di filosofia scientifica*, nº d'octobre 1882. — Lire dans la *Storia critica delle teorie pedagogiche*, de M. P. Sciliani, la section III du chap. I, p. 13-25, qui a pour titre *régénération psychique individuelle*. Lire aussi, p. 8-16 dans la *Pedagogia, lo stato e la famiglia*, de M. A. Angiulli.

pensants comme les académiciens. Tous les hommes sont semblables... Si le paysan pense à tous ceux avec qui il a affaire, il verra que son domestique et son maître sont, l'un et l'autre, hommes comme lui. Même connaissance pour se bien conduire, même intelligence pour agir avec esprit, quand ils le veulent. »

Et quel ressort pour la volonté de l'homme qu'une confiance même excessive dans l'énergie intime de ses facultés ! Qui veut ce qu'il peut, est bien près de pouvoir ce qu'il veut. Je sais bien que Jacotot outrait sa formule, et ne désespérait personne d'arriver même au génie. Mais il est quelquefois nécessaire de regarder au-delà du but, pour le toucher. Jacotot est un homme à donner du cœur aux plus lâches. Écoutez-le plutôt : « Le préjugé qui nous fait croire à la supériorité de l'intelligence des savants a beaucoup d'inconvénients ; il nous persuade que la mémoire et l'esprit, c'est la même chose. Dès qu'on sait, on s'imagine qu'on a raisonné, et l'on étudie de la même manière les faits, qu'on ne peut pas deviner, et les réflexions d'autrui, qu'on doit faire soi-même. On nous entretient dans cette abjection, en nous faisant croire que celui-là est un orgueilleux qui s'écrie : « Et moi aussi, je suis peintre ! » On ne voit point que l'orgueil n'est point dans ce noble mouvement de l'âme. C'est l'intelligence humaine qui se regarde, qui se voit, qui se sent, qui se juge. L'orgueil consiste à dire tout bas des autres : « Et vous, non plus, vous n'êtes pas des peintres ! » Je dis, moi, que nous sommes tous peintres (1). »

Rien aussi de plus propre, quoi qu'on en dise (2), à étouf-

1. *Langue maternelle*, p. 15.9

2. Entre autres, M. Durivau : « Cette maxime de l'égalité des esprits est-elle aussi utile que singulière? Je ne puis le croire. A la

fer en nous le genre de l'infatuation que cette pensée, rebattue par Jacotot, qu'il y a moins de distance entre un homme de génie et un homme ordinaire qu'entre un homme d'esprit et un idiot. Rien de plus propre à émousser l'aiguillon de l'envie que cette autre pensée : c'est le travail qu'il faut louer dans un homme, et non la nature; est savant qui veut. Nous savons, d'ailleurs, tous beaucoup plus que nous ne le croyons. « Nous sommes risibles avec nos prétentions, parce qu'elles portent toujours à faux ; nous ne tenons pas compte de ce que nous savons ; nous perdons ainsi le fruit des études que nous avons faites sans étudier. *L'enseignement universel* nous apprend à jouir, par la réflexion, des connaissances acquises dans l'enfance, sans nous tourmenter à amasser sans cesse de nouveaux trésors. *Heureux qui sait tout ce qu'il sait !* » Pensée profonde entre toutes.

Une conséquence fort importante du principe de l'égalité intellectuelle, c'est la commune aptitude des hommes à tous emplois. Chez les Américains du Nord, une vocation assez ordinaire, c'est de n'en point avoir, c'est d'être propre à tout. Ouvrier, marchand, avocat, ingénieur, professeur, journaliste, orateur, soldat, député, on est là-bas tout cela, suivant les circonstances et de par sa volonté. Nous avons chez nous d'autres mœurs et d'autres traditions : au lieu de ces praticiens universels qui savent faire tant d'applications diverses de leur énergie, nous avons les spécialistes montés comme les machines pour un seul genre de fonctions. On

réflexion, on n'y voit qu'une déplorable déception pour la multitude un leurre qui l'excite à consumer ses forces et son temps dans de vaines tentatives, et elles seront nécessairement vaines, parce que, dans ce système, personne ne doit mesurer ses entreprises sur ses ressources, mais seulement sur l'énergie de sa volonté. Quant aux moyens, on ne s'en met pas en peine. » Ouvr. cité, p. 55.

peut objecter les nécessités et les avantages de la division du travail, notre tempérament héréditaire, nos habitudes sociales : la pratique américaine n'en est pas moins un idéal qu'on peut montrer de loin à nos jeunes compatriotes. L'homme sûr de pouvoir toujours marcher dans une voie nouvelle, à peu près sûr de pouvoir dans la mesure de son vouloir, convaincu surtout que la vocation universelle est d'être heureux dans n'importe quelle condition, cet homme-là tient dans ses mains, pour ainsi dire, le gouvernail de sa vie. Il sera du moins plutôt disposé à exercer utilement son intelligence qu'à l'user sans profit pour la satisfaction de ses convoitises et de ses caprices. Il agira bien où il sera, sachant qu'il peut se tirer d'affaire partout. Jacotot a raison encore ici : « Ne croyez point que l'homme soit né pour telle position sociale en particulier. L'homme est fait pour être heureux par lui-même, indépendamment du sort; sans cela la vertu serait une chimère. N'écoutez donc pas ces paroles si douces pour la paresse : « Nous ne pouvons pas tous maîtriser nos goûts et nos penchants; on naît paresseux ou laborieux. » La vertu nous appelle, mais il faudrait se remuer pour la suivre : le vice nous porte, et nous nous laissons bercer comme des enfants. L'homme courageux arrive au bonheur pour prix de ses efforts; l'homme lâche et endormi, l'homme automate arrive à la honte, aux regrets, au désespoir. »

Deux éducateurs éminents, qui ont aussi quelques droits à être comptés parmi les philosophes, Pestalozzi et Mme Guizot, ont soutenu en passant l'opinion que Jacotot a développée et élevée au rang de système. Le premier posait en principe que l'homme apporte en naissant les facultés physiques, morales et intellectuelles qui doivent le conduire à jouir raisonnablement et paisiblement de son

existence. Il soutenait, de plus, que la nature n'admet aucune différence entre les hommes, et que la marche générale de l'éducation devait être une pour tous les enfants. Elle devait prendre sa base sur les lois uniformes et éternelles de la nature humaine, et ne pouvait reposer solidement sur les circonstances fortuites des conditions sociales, qui peuvent se modifier profondément dans le cours de l'existence humaine (1).

Mme Guizot, cette femme d'un esprit si fin et si raisonnable, a quelquefois parlé en jacotiste de l'universalité de nos dispositions naturelles. « Sauf quelques dispositions spéciales et rares, nous sommes tous faits pour tout. La raison de l'homme a reçu un droit égal sur toutes ses facultés ; à quoi bon resserrer son empire ? Il a été mis en présence du monde extérieur pour l'approprier à son usage ; pourquoi restreindre à quelques objets particuliers l'aptitude qui lui a été donnée d'agir sur tous, ou sur le plus grand nombre ? Les événements, les hommes se pressent autour de nous à tout moment et de toutes parts ; sachons user de notre puissance, et du moins nous nous ferons faire place ; mais nous resterons écrasés à l'instant où nous demeurerons sans action et sans résistance. Il ne faut donc pas tellement dévouer nos facultés à un genre particulier d'action que nous en devenions inhabiles à tout autre (2). » Elle se montre ailleurs encore plus franchement jacotiste, mais dans les principes seulement, car elle est loin de pousser aux conclusions de Jacotot. Voici une page qui mérite d'être citée tout entière. « Il est, je crois, très peu

1. Voir *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de Pestalozzi*, de P. P. Pompée, dont nous reproduisons presque textuellement les expressions, 223-224.

2. *Lettres de famille sur l'éducation*, t. I, p. 77.

de nos facultés actives qu'on ne puisse employer au service de la raison et du devoir, quel qu'il soit. Je ne prétends pas cependant que le développement de toutes soit également avantageux dans toutes les situations. Il faut choisir. Nul ne peut donner à toutes ses facultés toute l'intensité qu'elles étaient susceptibles d'acquérir; car personne, ou presque personne, n'a été si spécialement façonné par la nature pour telle ou telle direction, qu'il n'eût fort bien pu en suivre une autre. Ainsi, un grand général avait peut-être en lui les facultés qui, développées par d'autres circonstances, en eussent fait un magistrat. Celles de nos aïeules les Gauloises qui faisaient tomber sur les Romains des poings *lourds comme des catapultes*, avaient certainement cultivé par l'usage une sorte de mérite dont je crois que mes filles peuvent fort bien se passer; et quoique persuadée qu'en les exerçant à lutter, à sauter, à nager, je pourrais leur donner en ce genre une supériorité assez remarquable, je n'en suis pas tentée le moins du monde. De même, parmi leurs facultés morales ou intellectuelles, il peut s'en trouver dont je ne m'attacherai pas à favoriser le développement : je découvrirais en Sophie le plus beau germe des talents politiques, ou des dispositions à l'éloquence de la tribune, qu'assurément je ne travaillerais pas à les faire prospérer; et dans le nombre des sentiments élevés que je puis lui inspirer, je ne choisirai pas l'amour de la gloire. Je n'échaufferai pas non plus dans l'âme tendre de Louise les sentiments qui pourraient produire le dévoûment à la passion ou à l'héroïsme de l'amour. Je ne m'attacherai même pas à exciter le plus grand développement des facultés les mieux assorties à leur destination en ce monde, avec cette ardeur que je mettrais certainement à fonder les talents d'un fils. Je crois que, sans rien com-

primer, il est bon de garder dans l'éducation des femmes une certaine modération, et de ne pas se laisser aller à l'ambition d'élever en elles une de ces puissances prédominantes qui maîtrisent toute la destinée. Qu'un homme cultive une faculté aux dépens de toutes les autres, elle peut le conduire à la gloire, ou même dans un degré inférieur à la fortune ; elle aurait surtout, pour une femme, le danger de l'écarter des routes du bonheur (1). »

Résumons. Cet axiome de l'égalité, restreint dans les limites convenables, exprime un droit social de première importance. Il aplanit les barrières entre les esprits, supprime l'orgueil de caste, l'esprit de corps et les privilèges de sexe ; il consacre l'universelle aptitude de tous à toute instruction, à tout genre de travail, intellectuel ou manuel. Si, au point de vue des faits actuels, l'égalité absolue des intelligences est un paradoxe, disons mieux, une erreur, elle peut, jusqu'à un certain point, grâce aux lois de l'hérédité sagement appliquées, à la transmission et au développement continu par l'éducation des facultés humaines, devenir une vérité pour l'avenir. Ce qui est interdit à l'individu ne l'est pas à l'espèce. Or, l'égalité dans le progrès paraît la loi de l'espèce humaine. Le grand homme n'est que l'une des expressions et l'un des instruments de l'ascension indéfinie de l'humanité. Il s'élève, parce qu'elle s'élève; il disparaît, elle reste. L'individu n'est presque rien, l'espèce est tout. Le génie, qui personnifie le capital accumulé de plusieurs générations, ne se transmet pas, à ce qu'il semble, par la génération : il rentre fatalement dans la nuit commune; mais son œuvre est un autre capital, immortel celui-là, qui n'est pas retiré du commun trésor. La pensée, les passions, les

1. Ouvr. cité, T. I, p. 341.

exemples de ces grands représentants de l'humanité vivent et vivront toujours en elle. Entre eux et elle, il y eut un échange de gloire et de bienfaits. Elle les a faits grands, ils l'ont faite plus grande. Tout vient de l'égalité, tout y revient.

Aussi, que voyons-nous : l'égalité intellectuelle fait partout son œuvre, en haut comme en bas. Tandis que la vieille tradition classique et aristocratique cède le terrain au flot montant de l'instruction démocratique, la haute culture littéraire et scientifique tend à se subordonner aux conditions d'une sélection plus normale et plus féconde. La masse des travailleurs va s'éclairant, sans que l'élite des gens instruits, disons mieux, des gens de goût, diminue (1). C'est le contraire qui a lieu. Proudhon écrivait, il y a un quart de siècle : « Les cent hommes de goût pour lesquels Voltaire se vantait d'écrire seraient cent mille, si Voltaire écrivait encore (2). »

1. Ce progrès de l'égalité est-il un bien, est-il un mal? C'est une question différente de celle que nous traitons ici. Je ne partage pas, quant à moi, les craintes que cette rapide diffusion des sciences dans la masse des travailleurs fait éprouver à des hommes d'ailleurs très éclairés et très sincères, relativement au bonheur du peuple ou à l'avenir des hautes études. Je vois ces craintes exprimées dans des publications que j'ai lues récemment avec un sérieux intérêt, par exemple, un article de M. Ph. Paulhan sur *les conditions du bonheur et de l'évolution humaine* dans la *Revue philosophique*, n° de décembre 1882, et les pages 58-68 du livre de M. Guardia qui a pour titre *l'État enseignant et l'École libre*. Pedone-Lauriel, 1883.

2. *De la justice dans la révolution et dans l'église*, t. III, p. 178.

CHAPITRE III

TOUT EST DANS TOUT. — PHILOSOPHIE PANÉCASTIQUE

I

Cette formule, envisagée dans sa valeur philosophique, se confond jusqu'à un certain point avec la théorie de l'association et avec celle de la corrélation universelle des sciences.

Les hommes se ressemblent toujours et partout dans leurs capacités essentielles, dans leurs manières de sentir, de penser et d'agir. De là, dans les productions de leur esprit, cette unité sous-jacente à la diversité inépuisable ; ces idées primordiales, ces *idées mères*, dont les combinaisons infinies produisent cette variété que nous appelons *imagination, invention, génie* ; ces principes généraux de composition qui enchaînent les unes aux autres toutes les œuvres d'art, de science et de littérature. Toutes ces idées fondamentales sur la nature et sur l'homme, qui dominent la vie et la pensée de chacun de nous, se retrouvent partout, se répètent continuellement. Comme elles doivent se trouver dans tout ouvrage d'homme, Jacotot affirmait que le premier livre venu contient tous les livres, que ceux-ci ne sont que le commentaire de celui-là, qu'un livre contient le germe de toutes les connaissances.

« Il faut remarquer, dit-il, quels sont les passages de

Fénelon qui font le plus d'impression à la lecture : on s'apercevra, dans la suite, que, dans tous les poètes, dans tous les orateurs, ce sont les mêmes sujets qui touchent et qui attachent. Cela tient à la nature de l'homme, et ne dépend point de nos convictions. Dans toutes les langues, dans tous les ouvrages, Fénelon se retrouve à chaque page : voilà pourquoi je répète sans cesse : *Tout est dans tout.* Il s'en faut bien que j'aie tout vérifié, quoique j'aie professé pendant quarante ans ; mais j'ai été étonné de revoir dans Fénelon tout ce que j'avais lu. »

L'axiome *Tout est dans tout* paraît d'une application évidente, sinon absolue, dans l'ordre des vérités les plus largement humaines, dans la formation des facultés communes à l'espèce, dans le développement régulier du langage, de la logique, de la psychologie et de la morale naturelles. Mais les sciences spéciales, sciences de faits et de raisonnements fondées sur l'explication des faits, le calcul, la géométrie, la physique, l'histoire, la géographie, la composition musicale, etc., sera-t-il possible de les faire dériver plus ou moins directement d'un seul livre, soit *Télémaque*, soit tout autre? Jacotot n'hésitait pas à se prononcer pour l'affirmative, et il justifiait avec une apparence de raison cet étrange paradoxe.

On n'avait pas manqué de lui demander, en riant, si les mathématiques étaient aussi dans *Télémaque*, et tout en riant lui-même, il répondait *oui.* Selon son habitude, il cherchait, pour résoudre la question, les ressemblances. Les mathématiques sont une langue, où, comme dans la langue de Fénelon, la même réflexion s'offre sous plusieurs formes différentes : même artifice, mêmes procédés de l'esprit, même emploi des transformations. D'un côté, l'on modifie les expressions pour faire comprendre une idée ou communi-

quer un sentiment; de l'autre, les formules pour faire sauter aux yeux ce qu'on ne voyait pas dans une autre formule. La possibilité des transformations est immense; mais dans l'expression des sentiments, comme dans l'expression des quantités, elles se trouvent par le dessein qu'a le poète ou le calculateur. L'un, par exemple, peut envisager la joie, l'espérance ou la douleur, sous une infinité de faces; mais, à un moment donné, il lui plaît de la considérer dans une circonstance particulière. Ainsi de l'autre; il peut nous présenter un nombre sous plusieurs formes, mais il le présentera sous telle ou telle forme, selon le besoin qu'il en a.

L'esprit humain, sa marche, ses procédés sont toujours les mêmes dans tous les hommes et dans toutes les applications scientifiques ou artistiques. « Les sciences ne diffèrent que par les objets divers, que par l'objet particulier dont elles s'occupent. » La vérité de ce point de vue s'impose de plus en plus à la pensée des philosophes, et l'on sait tous les efforts qui ont été faits depuis un demi-siècle pour ramener à l'unité les méthodes scientifiques. Personne peut-être n'a mieux exprimé que Jacotot cette vérité. « Ce que l'esprit humain fait en considérant un objet quelconque, il le fera encore en considérant un autre objet. Sa marche est uniforme, sa nature ne change point selon les objets qu'il considère; son allure est toujours la même. Une suite quelconque de réflexions dans un cas est un excellent modèle dans tous les autres. Il n'y a pas deux manières de regarder, de comparer, de rechercher... Le poète qui regarde l'aurore, ou l'anatomiste qui dissèque un cadavre, sont tous deux en admiration devant la nature, en étudiant précisément les mêmes rapports. Fénelon qui peint la grotte de Calypso, ou Cloquet qui décrit une ar-

tère, suivent exactement la même marche. Des deux côtés c'est un homme qui regarde; c'est la même intelligence qui fait les mêmes rapprochements, et qui arrive à des résultats identiques » (1).

La démocratique formule de Jacotot ne s'applique pas seulement aux lettres et aux sciences; elle embrasse aussi les arts dits autrefois libéraux, et les arts mécaniques. Elle abaisse l'orgueil du savoir et les prétentions du génie, pour relever la modestie du travailleur et du manœuvre. « Tous les ouvrages humains, dit-il, sont dans le mot Calypso, puisque ce mot est un ouvrage de l'intelligence humaine. Celui qui a fait l'addition des fractions est le même être intelligent que celui qui a fait le mot Calypso... Cet artiste ressemble à celui qui a imaginé les moyens d'écrire le mot dont il s'agit. Il ressemble à celui qui fait le papier sur lequel on l'écrit, à celui qui emploie la plume à cet usage, à celui qui a procuré le fer à ses semblables, à celui qui a imprimé le mot Calypso, à celui qui a fait la machine à imprimer, à celui qui a généralisé ces explications, etc... Toutes les sciences, tous les arts, l'anatomie et la dynamique, etc., sont le fruit de la même intelligence qui a fait le mot Calypso » (2). Ainsi tout est dans tout, même dans un seul mot.

On peut encore pousser plus loin, sans rien exagérer, cette assimilation entre les produits variés de l'activité humaine. Au point de vue objectif, le travail varie suivant les lieux, les temps, la matière mise en œuvre, le but poursuivi. Mais au point de vue subjectif, on y trouve toujours, dans des combinaisons variables, ces trois éléments essentiels : l'union du travail mécanique, des efforts intellectuels et des

1. *Langue étrangère*, p. 182.
2. *Langue maternelle*, p. 474.

mouvements affectifs. Partout la main, l'esprit, le cœur de l'homme laissent leurs empreintes sur ses œuvres : l'ouvrier, l'agriculteur, le fabricant, l'industriel, l'ingénieur, le savant, le poète, l'éducateur, le moraliste, l'artiste, le magistrat, l'écrivain, le soldat, par là se ressemblent tous. Cette identification subjective de tous les producteurs humains, qui complète la théorie de Jacotot, a été très bien mise en lumière par un auteur dont il convient de citer les paroles : « Observez le plus humble de tous les manœuvres, et si vous voulez découvrir la vérité pour établir ses relations avec le banquier, le savant ou l'artiste, n'éliminez pas de votre analyse ce qui saute aux yeux avec la clarté de l'évidence. Pierre est scieur de bois et se trouve encore couché quand le jour commence à poindre. Il fait bien froid et il se trouve à l'aise dans son lit. Ni la faim, ni la pensée ne l'inquiètent ; son bonheur serait de prolonger cet état de somnolence. Une voix intérieure, qui n'est pas la voix de l'intelligence, lui crie que son père infirme va manquer de pain, que ses camarades vont l'appeler paresseux, qu'il va déchoir dans l'opinion de son patron, et aussitôt il brave les sensations les plus désagréables pour se rendre au chantier. Une fois à la besogne, son intelligence se mêle aussi aux efforts de ses muscles. Si la scie dévie à gauche, elle lui dit qu'il faut faire un mouvement matériel pour retourner à la ligne droite ; s'il y a un nœud dans le bois, elle lui commande d'aller doucement pour ne pas abîmer son outil ; mais si son énergie fait défaut, si le désespoir l'accable, quelle est la force qui le retient à son poste, l'anime et le fait continuer son travail ? Mais vous plaisantez. La matière est impassible, et l'intelligence n'engendre jamais la chaleur, dont le cœur a grand besoin pour émouvoir l'organisme et faire que l'être persévère. Le sentiment est là,

comme dans l'art, dans une proportion moindre, mais il y est. Si vous ne le voyez point, jamais vous ne comprendrez ni la science ni l'histoire (1). » L'excitation du sentiment, et même du sentiment esthétique, se trouve donc toujours alliée à l'effort musculaire et à l'effort intellectuel, dans le travail le plus simple et le plus grossier comme dans le travail le plus difficile et le plus délicat. C'est là une confirmation, dans l'ordre économique, de l'axiome *Tout est dans tout*.

Nous pouvons maintenant envisager spécialement cette formule dans ses conséquences pédagogiques. Étant donné qu'un seul genre de connaissances contient les principes de toutes les connaissances, l'axiome *Tout est dans tout* a pour corollaire pratique celui-ci : *Sachez une chose, et rapportez-y tout le reste*. Jacotot avait remarqué l'importance de la liaison de toutes nos idées autour d'un centre commun auxquelles elles se rattachent. C'est la méthode des hommes supérieurs, qui peut devenir celle des enfants. La science, l'éducation, le progrès ne sont qu'à ce prix. Ainsi se forment des liaisons d'idées intimes et durables : « elles s'entr'aident, elles se développent, elles s'éclaircissent l'une par l'autre; quoiqu'elles se touchent par tous les points, elles ne se mêlent pas. C'est un cercle immense dont les points innombrables se présentent à la pensée un à un, s'il lui plaît, réunis ou désunis, au nombre qu'elle a fixé, enfin dont tout l'ensemble et les détails ne font qu'un tout que l'intelligence peut embrasser d'un seul coup d'œil (2). » Ce passage contient l'esprit de la méthode. Elle consiste à apprendre une portion de la connaissance qu'on veut étudier, d'une façon générale, un livre plus spé-

1. Méliton Martin, *Le travail humain*. p. 37.
2. *Langue maternelle*, p. 182.

cialement, quelques pages pour la langue maternelle ou étrangère, quelques règles pour l'arithmétique, quelques partitions pour la musique, et d'y rapporter tout le reste. Tout le français, toute la langue étrangère seront dans ces quelques pages, toute l'arithmétique dans ces règles, toute la musique dans ces morceaux, si l'élève les sait bien, s'il a fait toutes les combinaisons possibles avec les mots, les idées, les faits contenus dans ce livre, cette page, ce morceau, et s'il s'est habitué à rapporter à ce foyer de connaissances premières tout ce qu'il voit ailleurs. Apprendre quelque chose, c'est le rapporter à ce que l'on a déjà appris ; ce n'est pas seulement passer du connu à l'inconnu, mais savoir qu'on y passe, retrouver l'un dans l'autre. Ainsi chaque science a son livre, son *Epilome*, qu'il faut bien savoir pour y rapporter tout le reste ; de plus, chaque livre est le premier chaînon, le résumé, l'*Epitome* de la science tout entière.

Télémaque, nous l'avons dit, était donné par Jacotot à ses élèves comme le livre d'où ils devaient extraire toutes les connaissances. Le choix du livre n'était d'ailleurs qu'accessoire : ce n'est qu'un instrument de la méthode. Si Jacotot avait adopté *Télèmaque*, c'est d'abord, parce que que la première expérience de la méthode avait été faite à Louvain avec ce livre ; c'est ensuite, parce que ce livre, simple dans sa marche et facile à suivre, intéressant par son sujet, riche en faits de toute sorte, propre à fournir un nombre infini de combinaisons, se recommande encore par la pureté de sa morale, et par le style, qui, bien qu'un peu traînant, peut servir aussi de modèle. Avec ce poème, dont un morceau était appris chaque jour, et dont les six premiers chants, une fois sus, étaient répétés deux fois par semaine, l'élève apprenait à lire, à écrire, à mettre l'or-

thographe, à découvrir les règles de la grammaire et de la rhétorique, à trouver des idées et des expressions pour les rendre; il s'exerçait à observer, à comparer, à distinguer, à vérifier, à penser; il recueillait des termes de rapprochement et des associations d'idées pour tous les cas à venir. Avoir dans son esprit la substance d'un tel livre, c'était posséder la clef de toutes les connaissances, et le secret même du génie.

En effet, ne voyons-nous pas que la plupart des hommes supérieurs s'étaient adonnés spécialement à une connaissance qu'ils possédaient parfaitement et à laquelle ils rattachaient tout le reste? On ne peut nier la puissance d'un objet de science qui devient partie intégrante de notre esprit, et lui devient principe et instrument d'un nombre illimité d'acquisitions, je veux dire d'associations d'idées et de rapports. Rappelons, sans y insister, les exemples bien connus qui montrent l'immense influence d'un seul livre sur les peuples comme sur les individus. L'histoire, la littérature, l'esthétique de la Grèce, sont partout empreintes de l'héroïsme et du polythéisme d'Homère : l'*Iliade* et l'*Odyssée* comptent comme facteurs importants dans la civilisation hellénique. Proudhon va jusqu'à dire : « Toute la Grèce, ses origines, ses tribus, ses mythes, ses dynasties, sa géographie, ses dialectes, sa politique, son économie, ses mœurs, ses passions, son industrie, sa flore même et sa faune, est dans l'*Iliade*... Homère, plus encore que Léonidas, Miltiade, Thémistocle, Cimon, Agésilas, Alexandre, vainquit les Perses.. C'est l'Iliade qui combat et qui triomphe à Marathon, aux Thermopyles, à Salamine, à Mycale, à Arbèles.... Toute la littérature qui vient à la suite d'Homère est un développement de l'Iliade. Eschyle et les Tragiques, Hérodote, Thucydide, Xénophon, Phidias,

sont fils d'Homère. Le cycle se ferme à Platon et Démosthène (1). » Le puissant et original dialecticien dit aussi de l'*Enéide* : « Virgile est l'expression du caractère romain, de la religion romaine, le poète des traditions et des destinées du peuple romain. Comme la littérature grecque gravite sur l'Iliade, de même la littérature latine, avant et après Virgile, gravite sur l'Enéide. Virgile est la pensée condensée de Rome, de la Rome républicaine aussi bien que de la Rome des empereurs (2). » Et quel livre a plus que la Bible excité, échauffé, nourri, dirigé, souvent même dévoyé l'activité intellectuelle et morale de l'humanité, pendant plusieurs siècles? Ceux qui s'en réservèrent l'intelligence et la propagande, et qui essayèrent, mais en vain, d'édifier à toujours cet instrument de domination sur les cendres de la pensée humaine, connaissaient bien le pouvoir d'un seul livre incessamment lu et médité sur les pensées, les sentiments et les actions des hommes.

Si nous passons des nations aux individus, le même fait est appuyé d'exemples ressassés. On a dit d'Homère que Virgile est son plus bel ouvrage; Démosthène copia huit fois de sa main l'histoire de Thucydide; Virgile à son tour forma Dante et Le Tasse; Shakespeare, nourri des légendes et des romans de chevalerie, a fait aux trois quarts la poésie de l'Angleterre, et pour une bonne partie celle de l'Allemagne moderne ; l'influence de J.-J. Rousseau se fait sentir dans Gœthe et dans Kant; en un mot, presque tous les grands hommes de la littérature ont trouvé, ou, si l'on veut, retrouvé le meilleur d'eux-mêmes dans quelques livres préférés, qu'ils avaient

1. *De la justice dans la révolution et dans l'église*, T. III, p. 117-119.

2. Même livre, t. III, p. 120.

sans cesse dans la pensée ou sous les yeux. Longtemps ce proverbe a eu cours : « Gardez-vous de l'homme d'un seul livre », c'est-à-dire ne disputez point avec un homme sur un sujet dont il a fait son unique étude. A tous les points de vue, pour le bien comme pour le mal, le proverbe a eu raison. La puissance et la facilité d'invention dans les sciences, les arts, la littérature, dans les simples conversations, dans les discussions d'affaires privées, comme dans les grandes batailles de la tribune et du barreau, ont leur secret dans cette maxime : « Sachez une seule chose, ou un seul livre, et rapportez-y tout le reste. »

II

Jacotot ne s'est pas contenté d'affirmer le principe de l'*Égalité* et celui de *Tout est dans tout*: il a essayé de bâtir une philosophie sur ces deux axiomes. Il a spécialement développé, et même dilué cette philosophie dans le livre bizarre, mais parfois profond, et souvent écrit en vrai style français, qui porte le titre de *Droit et philosophie panécastique* (1).

La philosophie panécastique, c'est la connaissance de soi-même rapportée à la connaissance de tous les autres hommes. Mais cette connaissance ne s'applique dans l'homme qu'à l'intelligence opérante.

Tout homme qui se connaît verra, sans maître explicateur, que tous les autres hommes lui ressemblent. Artisans, artistes, savants, tous sont la même intelligence, quelque art ou quelque métier qu'ils exercent. Le panécasticien

1. *Pan* tout, *Écastos* chacun ; Tout est dans tout, tout est dans chaque chose.

cherche à découvrir dans les ouvrages de l'homme les procédés de sa propre intelligence, il rapporte ces ouvrages à ce qu'il fait lui-même. Il y reconnaît l'image, le reflet de son propre esprit, les ouvrages de ses propres mains. C'est alors seulement qu'il les apprécie, qu'il les sent, qu'ils les comprend, qu'il sait comment il pourrait les imiter et les traduire à son tour en d'autres ouvrages de même nature ou de nature différente. La philosophie panécastique a pour résultat d'amener l'homme à faire ce dont il est capable : elle le proclame *une volonté servie par une intelligence* (1). Elle interdit à tout homme le triste orgueil de se croire supérieur aux autres en intelligence, ou la triste faiblesse de se résigner à son apparente infériorité, de se laisser faire ou de se faire humblement sa part dans le domaine commun des sciences et des arts.

La philosophie panécastique est l'ensemble des réflexions que chaque homme, « dans le silence de son individualité, peut faire sur les ouvrages des autres hommes considérés seulement comme une des manifestations d'une intelligence. » Elle ne recherche pas autre chose dans les livres, les discours, les doctrines et les actions des hommes. Elle ne s'occupe ni de la vérité de leurs discours, ni de la moralité de leurs actions. Quels que soient les sentiments, les passions, les opinions du philosophe panécasticien, « ce n'est point son cœur, c'est son esprit qu'il prend pour arbitre des jeux intellectuels qu'il étudie (2). » Admirable maxime, d'une application difficile, mais qui exprime avec force cet état de calme et sereine impartialité de la raison où devrait s'efforcer d'entrer tout homme qui prend en main, pour la juger, une œuvre de ses semblables.

1. Jacotot a été appelé l'*apôtre de la volonté*.
2. *Droit et philosophie panécastique*, passim.

Comme Jacotot a fondu l'un dans l'autre, ce dont il aurait pu se dispenser, son travail sur le *Droit* et son travail sur la *philosophie panécastique*, indiquons, d'après lui, quelques-unes des applications de cette philosophie à l'étude du droit. Elle sert à l'élève, d'abord, d'une manière générale, en ce sens qu'il étudie en intelligence active, et non passive, assuré que ce qu'il ne comprend pas de prime-abord, il le comprendra une autre fois avec un redoublement d'attention, puisque ce qu'il a à comprendre est l'œuvre d'une intelligence égale à la sienne. Un principe absolument panécastique, c'est qu'on peut apprendre le droit sans maître explicateur, en commençant par où l'on voudra, dans n'importe quel ouvrage de droit, livre, code ou commentaire. « L'élève en droit apprendra ce qu'il voudra, il pourra toujours y rapporter le reste. Qu'il choisisse le titre *regulis juris*, le *de verborum significatione*, le *Delectus legum* de Domat, le premier livre des *Institutes* de Justinien, le titre des *absents*, celui des *legs*, celui des *obligations*, le *contrat de mariage*, etc., une matière spéciale ou générale, peu importe (1). »

Il pourra, d'ailleurs, se faire aider par un questionneur et vérificateur, élève de l'école polytechnique ou de l'école de médecine, qui, sans connaître un seul mot du droit, pourra le faire parler *panécastiquement* sur ce qu'il a appris, sur la valeur des termes, leurs acceptions différentes, les titres, les articles, etc, lui faire reconnaître son ignorance sur tel ou tel point, stimuler sa paresse, etc. Ce sont là des examens réciproques de vérification, que Jacotot conseille aux étudiants des diverses spécialités, pour leur plus grand profit et pour la plus grande gloire de la méthode.

1. *Droit et philosophie panécastique*, p. 194.

Voici, par exemple, des questions qu'un ignorant peut adresser à un étudiant en droit. « Qu'avez-vous appris seul ? Quels mots, signes, moyens ou instruments de la pensée avez-vous étudiés ? Qu'avez-vous oublié et qu'avez-vous fait panécastiquement pour le retenir ? Qu'avez-vous rapporté à ce que vous avez appris et retenu ? Que répétez-vous chaque jour par cœur et que racontez-vous ? Pouvez-vous prouver tout ce que vous dites en le montrant dans un livre ? Pouvez-vous rapporter tout un code à un titre, tout un titre à un article ? Pouvez-vous m'expliquer comment l'exercice *rapporter* vient en aide à la mémoire ?... Savez-vous faire, sur un plaidoyer, tous les exercices qu'on vous a fait faire sur *Télémaque* ?... Savez-vous (dans la langue particulière du droit) des synonymes de mots, d'expressions, de titres, de codes, de plaidoyers, d'exploits, etc ? Savez-vous parler sur un plaidoyer donné, pour montrer que vous le comprenez ? Connaissez-vous toutes les compositions des plaidoyers divers, savez-vous les imiter, les traduire, etc. (1) ? »

Un des principes de la philosophie panécastique, nous l'avons vu, c'est qu'elle ne s'occupe pas de la vérité ou de l'erreur, de la moralité ou de l'immoralité, ne cherchant, dans les actions ou discours, que l'intelligence qui se montre partout la même.

Telle est la méthode que l'étudiant en droit pourra suivre dans l'étude et l'imitation des plaidoyers d'autrui. S'il est panécasticien, il admirera également, au point de vue de l'intelligence qu'il découvrira en eux, M. Berryer et M. Thiers se disputant à la tribune, l'un tournant ses gestes vers la droite, l'autre vers la gauche, protestant l'un et l'autre de la

1. Ibid. p. 328.

vérité de leurs sentiments, invoquant, avec la même conviction peinte sur leur visage et les mêmes motifs de persuasion, la justice, l'honneur, l'ordre, la liberté, la patrie. Il devra savoir traduire l'un des discours dans l'autre. Il devra pouvoir « faire un discours pour la révolution avec les élans de M. Berryer, ou bien un discours pour la légitimité avec les exclamations de M. Thiers. Ces deux hommes habiles sont la traduction l'un de l'autre. » Un élève de la méthode pourra faire des discours purement *intellectuels* pour ou contre la même proposition politique. Mais il doit le faire à titre de jeu utile, d'exercice oratoire seulement. Quand il plaidera par son compte, réellement, la *prudence* lui conseillera, « au jour le jour, et quelquefois à l'heure l'heure », ce qu'il aura à dire.

L'interprétation panécastique dont nous venons de parler n'est pas seulement utile à l'étudiant en droit, elle l'est à quiconque veut en faire la vérification sur les orateurs de la tribune, et sur ceux du barreau, sur les ouvrages écrits en faveur de telle opinion, sur les journaux et les pamphlets. Le panécasticien ne recherche par les opinions sous les paroles. Il y a quelque chose de commun entre tous ces artistes plus ou moins habiles, c'est le commencement et la fin de leur art, c'est qu'ils travaillent avec la même intelligence. Ont-ils réussi, chacun de son genre et dans sa coterie? Le panécasticien les apprécie par là, et c'est par là qu'il peut tous les admirer tour à tour. Il les admire, non pas en homme, mais en panécasticien, en intelligence libre de toute préoccupation qui n'est pas celle de l'art, de l'intelligence, de l'habileté et du génie (1).

1. C'est avec cette sûreté d'instinct, et cette largeur de raison qui répondait chez lui à l'indulgence la plus généreuse envers les hommes, et envers ses ennemis même, que Léon Gambetta, jeune encore

Pour le panécasticien Jacotot, le progrès ne se voit nulle part, mais le changement est partout. La littérature, par exemple, n'est qu'une longue suite de modifications, d'imitations, de traductions du même. Ainsi « nos romantiques ont changé nos classiques, mais ils ne les ont pas améliorés... Je ne serais point étonné, si l'on m'annonçait une restauration des classiques... En attendant qu'on retourne l'habit des romantiques, ils se sont évidemment revêtus des lambeaux de la garde-robe classique. Fénelon dit : « Déjà les voiles s'enflent, on lève les ancres, la terre semble s'enfuir... Je me demande quel est le romantique qui, en pareil cas, ne parlera point des *voiles* et des *ancres*? Mais, pour changer, il emploiera beaucoup d'autres termes de marine ; il dira que c'est un progrès, et le lecteur le croira et le répétera. » M. Emile Deschanel n'a pas été le premier, ni peut-être même Jacotot, qui ait vu dans les classiques d'anciens romantiques. Toujours est-il que Jacotot, pousse le paradoxe, si paradoxe il y a, plus loin que le spirituel critique : les romantiques sont pour lui des classiques travestis ou tranfigurés. « Charles (Nodier) est entraînant ; il imite et traduit à merveille les classiques. Les derniers venus parmi les romantiques imitent et traduisent les anciens, de telle sorte que, de copie en copie, la forme classique a presque entièrement disparu. Où cela s'arrêtera-t-il ? Quand il ne restera plus aucun trait classique dans les productions littéraires ; du moins quand Fénelon et autres y seront tellement défigurés qu'il faudra de bons yeux pour les reconnaître. Cependant, on a beau faire, ils y

et inconnu, se formait à l'éloquence politique. Il assistait régulièrement aux séances du Corps législatif, et le soir, il refaisait pour ses amis, avec une verve *endiablée*, les discours qu'il avait entendus : c'était, a dit M. Sarcey, *quelque chose de merveilleux*.

seront toujours pour les clairvoyants. Je suis si convaincu de ce que j'avance, que si un jeune romantique me demandait des leçons de romantisme, je crois que je pourrais lui rendre un grand service. Vous connaissez la forme romantique, lui dirais-je, il ne vous reste plus qu'à vous inspirer par quelque lecture féconde. Croyez-moi, lisez Bossuet, Fénelon, etc.; le plus rococo est le meilleur; c'est celui que nos lecteurs connaissent le moins; puis vous traduirez de deux façons. D'abord tout ce qui sera mythologique, traduisez-le en politique, par exemple; et enfin mettez-le tout en votre style. Ayez donc deux modèles : un vieux dont vous traduirez les idées et un jeune dont vous prendrez l'habit. Avec cette livrée, vous passerez sans encombre au travers des rangs romantiques, et avec la manière originale des classiques, vous aurez l'air de nous donner du neuf. Or le neuf n'est jamais à dédaigner. Ainsi, voyant la description de la fureur des Ménades dans Fénelon, traduisez et dites-nous la fureur des émeutiers; comment voulez-vous qu'on aille chercher le feu de votre description dans le froid archevêque, comme disait Voltaire ? Si vous lisez dans quelque classique : il n'y a qu'un Dieu, éternel, tout-puissant, etc.; prenez *un et éternel*, et traduisez. D'abord au lieu de *un*, vous direz *seul*, puis *célibataire*; alors vous jetterez hardiment : *le vieux célibataire des siècles*, et les bravos des romantiques seront éternels. Que si vous entendez ; *Dieu le père*; traduisez avec les Saint-Simoniens, et dites que vous entendez *Dieu la mère*. Suivez mes conseils et vous viendrez me remercier de ma recette, et nous crierons ensemble : Il y a changement, mais point de progrès ; vive l'enseignement universel! Imiter et traduire, il n'y a que cela (1) ». Il y a bien, en vérité, quelque chose de plus,

1. *Mélanges posthumes*, p. 142-147, *passim*.

mais si peu de chose pour chaque siècle, et surtout pour chaque homme! Jacotot n'a jamais tout à fait tort.

La philosophie panécastique s'applique aussi à la politique et à la religion. Voici comment elle comprend la première : « La politique prend quelquefois le nom de science, et c'est une politique de sa part. A ce titre, il semblerait qu'elle appelle l'étude, l'examen et l'investigation des philosophes, mais il n'en est rien. C'est une science particulière qui veut qu'on l'écoute, mais qui ne permet pas qu'on la regarde. Il faut croire le manichéen, l'augure, le mythologiste. Non seulement tout ce qui est puissant veut être cru, mais le plus faible individu a horreur de la contradiction; et s'il ne s'en plaint pas, s'il ne la prévient pas sous prétexte de la réprimer, c'est que la politique du fort n'est pas à son usage. Il a la sienne qui est différente dans ses effets, dans son but, dans ses moyens; c'est le même art, du moins cet art est l'objet des recherches de la philosophie panécastique. La politique peut être traitée sans danger comme art, mais on se compromet nécessairement quand on parle de la science, c'est-à-dire de la vérité ou de la fausseté de telle ou telle politique : il faut donc de la politique quand on veut parler de la politique. On ne peut en parler que comme d'un art qui est toujours le même. Le roi d'un État, le conseiller d'une commune, le romantique, le classique, chacun a sa politique, c'est-à-dire son amour, son intérêt, son but, sa passion; chacun poursuit son objet, sa chimère, avec une persévérante obstination, présentant aux hommages, à l'adoration des autres ce qu'il adore et quelquefois ce qu'il feint d'adorer par politique. La politique parle d'elle-même par politique. Elle se plaint, elle se vante, elle se blâme, sans qu'on puisse savoir quand elle est sincère; elle trompe également en disant la vérité,

comme en se servant du mensonge ; elle se mêle à toutes les relations de société, de famille, d'intimité. On la trouve dans l'amour comme dans la haine. La conscience est le seul sanctuaire qui lui soit impénétrable : on n'est point politique avec soi-même ; et si l'on est dupe de ses passions, c'est qu'on veut bien l'être.

« Ce portrait de la politique n'est pas flatteur, mais je le crois vrai. D'ailleurs ce n'est pas de vérité qu'il s'agit, c'est de la recherche de l'art. Or, quand même il n'y aurait pas le même art dans la politique de tous les hommes, il est toujours possible de travailler à le découvrir ; et ce travail, et cette recherche est tout ce qu'exige la philosophie panécastique. Il ne s'agit ni de louer ni de blâmer les actes de la politique, quels qu'ils soient ; il est question de les sonder pour en tirer l'intelligence qu'on peut y découvrir en les fouillant. On dit que le gouvernement autrichien est à la fois le plus confiant et le plus soupçonneux des gouvernements. Doux, modéré en Autriche ; difficile, dur en Italie. Supposons que ces deux actes, si différents en eux-mêmes, soient mis à l'étude parmi les panécasticiens : qu'y chercheront-ils ? Le droit du gouvernement ? Non ; le malheur des italiens ? Non ; on ne s'entend point sur de pareils sujets. On peut maudire la féodalité et l'esclavage ; j'ai entendu vanter le bonheur des mainmortables et des nègres. Mais on peut s'entendre sur l'art que le même gouvernement emploie dans deux circonstances différentes ; on peut rechercher si l'art des tortures n'est pas le même que celui des procédés doux et humains. Enfin, on peut s'instruire en étudiant l'art dans tous les discours et dans toutes les actions des hommes, et en recherchant si cet art est toujours le même. Cette étude est une méthode universelle d'instruction, puisqu'elle embrasse même la politique, être

toujours inconnu, soit qu'il se cache, soit qu'il se montre (1). »

En religion, Jacotot, je ne vois pas bien pourquoi, distingue. « Les ouvrages de Dieu où nous ne voyons de défauts d'aucune espèce, ne peuvent être rapportés qu'entre eux... Quelque langue que Dieu nous parle (sa langue d'objets créés, ou notre langue de mots), il doit y avoir, dans ses discours, quelque chose d'impénétrable... La révélation n'est donc pas un sujet de philosophie panécastique. *Mais* ce que les hommes en disent (lorsque leurs discours n'ont point été révélés), mais leurs livres sur la révélation peuvent être étudiés par la méthode de l'enseignement universel (2). »

Enfin voici la philosophie panécastique appliquée généralement à tous les systèmes philosophiques et autres. « L'idée *tout est dans tout* est l'idée mère de tous les systèmes et de toutes les opinions. Financiers, politiques, philosophes, chaque petite coterie, chaque spécialité de savants s'accroupit autour d'une idée fixe, comme une famille de sauvages s'assied au foyer de la hutte qui la sépare des autres familles.

« Chaque siècle a son idée, qu'il exploite, qu'il mâche, qu'il rumine, qu'il digère ; c'est la nourriture de son intelligence qui ne pourrait pas vivre d'autre chose. Industrie, liberté, fiction constitutionnelle, augures, oracles, etc., chaque civilisation à son idée, son système, son *tout est dans tout...* Au milieu de toutes les idées qui se transmettent par la tradition, il est difficile de saisir les nuances d'altération, de dégradation, de changement, qu'elles éprouvent en passant, à travers plusieurs siècles, d'une génération depuis long-

1. *Mélanges posthumes*, p. 120, 123. Ces deux pages pourraient être signées La Bruyère, Voltaire et Diderot.

2. *Droit et philosophie panécastique*, p. 365-368.

temps passée à une autre qui n'est pas encore ; mais si on regarde ce que les intelligences de ces générations ont fait chacune de l'idée qu'elle a mise en œuvre, on reconnaîtra le même ouvrage, le même acte intellectuel. Tous les systèmes ont un côté vrai et des conséquences fausses ; cela doit être, puisqu'ils sont multiples sur un même sujet. Mais le système panécastique est vrai dans toute son étendue, parce que la nature de l'homme intellectuel ne varie pas ; et que, même en la supposant variable avec le chaud et le froid des climats, et les dates chronologiques, l'esprit de celui qui étudie demeure invariable pendant son investigation panécastique. Ainsi, rapportant tout à soi-même, l'homme se voit dans les *hommes* » (1).

Une leçon à tirer des observations précédentes, c'est d'abord, pour le philosophe, la nécessité de se garder contre l'esprit de système, et de s'habituer à juger les idées d'autrui en elles-mêmes, et non d'après le système, la marque de fabrique, qui les enveloppe et les recommande à l'attention. Nombre de philosophes pourraient s'estimer et se comprendre mutuellement, pour leur profit et celui de la société, qui s'ignorent, se méprisent et se déchirent à belles dents, sans intérêt ni profit pour personne, parce qu'ils se traitent en systèmes et non pas en hommes qui pensent. La seconde leçon est pour les savants proprement dits. Vous avez fait une magnifique découverte : par exemple, à la vue d'un débris enfoui dans les profondeurs de la terre, et par une application de *tout est dans tout* aux vues, aux moyens, au but de la nature, vous avez dit : voici la dent, la côte d'un animal herbivore, carnivore, etc... Mais préoccupé de votre système, vous avez oublié que vous

1. *Droit et philosophie panécastique*, p. 254.

êtes « homme, c'est-à-dire ignorant, » que la « science varie sans cesse, et qu'un fait nouveau peut venir renverser tout votre système (1). » Le savant ne saurait donc rechercher assez de faits, réunir assez de preuves, instituer assez d'expériences, peser assez les raisons contraires, pour donner, sinon de la vérité, au moins de la vraisemblance à son opinion. Or, n'arrive-t-il pas au commun des savants de s'exposer aussi facilement que la foule des philosophes pour un système, une hypothèse, une apparence, une expérience non vérifiée ? Toutes les fois qu'il en est ainsi, le suffrage d'un enfant qui a fait une expérience quelconque « vaut le suffrage de plusieurs savants qui n'ont pas répété l'expérience. » Retenons bien, à ce propos, l'observation suivante : « Quelle est l'académie en Europe qui a répété les expériences de Newton ? Quelle est l'académie qui en doute? O savants, quel exemple vous donnez aux ignorants ! Quel est le médecin qui a fait lui-même l'observation qu'il cite ? Quel est le candidat docteur qui a été témoin de tous les faits qu'il avance? Quel est l'homme du monde qui ne répète, sans examen, non seulement un fait, mais une réflexion sortie de la bouche d'un grand (2)? »

1. *Droit et philosophie panécastique*, p. 256.
2. *Langue maternelle*, p. 189.

CHAPITRE IV

ON NE RETIENT QUE CE QU'ON RÉPÈTE. — CE QUI REND SAVANT, CE N'EST PAS D'APPRENDRE, C'EST DE RETENIR.

Aux principes généraux que nous venons d'indiquer se rattachaient, dans la méthode de Jacotot, quelques autres axiomes certainement féconds. D'abord celui-ci : *On ne retient que ce qu'on répète*. Ce qui rend savant, comme il le disait aussi fort bien, ce n'est pas d'*apprendre*, c'est de *retenir*. La mémoire, surmenée par les contemporains de Jacotot pour le stérile profit des récitations verbales, mais dont la pédagogie actuelle se défie elle-même un peu trop, a été justement remise en honneur par le fondateur de l'*enseignement universel*. On a trop complaisamment répété les tirades plus ou moins sincères de Montaigne contre cette faculté, qui annule les autres facultés quand elle va devant elles, et qui les quintuple quand elle les accompagne. Il serait d'autant plus déraisonnable de la sacrifier aux autres facultés que son rôle est, comme on l'a dit, de les approvisionner toutes. C'est ce qùe Jacotot ne cessait de proclamer, tout en s'efforçant de sauvegarder les droits de l'attention, de l'observation, du jugement, de la spontanéité, contre les effets du mécanisme inhérent aux exercices de mémoire.

La principale obligation de l'éducateur, selon Jacotot, c'est non pas de former l'esprit, qui est tout formé par la nature,

mais de l'aider à se développer, à se donner la science, et cela en l'excitant, surtout, à enrichir sa mémoire. Cette faculté est celle qui a la plus grande action sur l'harmonieux développement de l'homme. Nous lui devons toutes nos idées, toutes nos connaissances. Quand nous ouvrons les yeux sur le monde extérieur, nous croyons le voir par intuition, et nous ne le voyons que par induction. Nous ne jugeons, nous ne raisonnons que sur des faits, sur des faits présents dans l'esprit. Y eut-il jamais un grand esprit sans une vaste mémoire ? Et y a-t-il un seul enfant sans mémoire, un enfant qui n'apprenne pas très vite à parler? A l'état sain, tout esprit possède une mémoire capable de s'exercer et de s'étendre sur un nombre infini d'objets. Nous ne dirons point cependant avec Jacotot que tous les enfants ont une égale mémoire au commencement, que les mémoires faibles sont le résultat exclusif de la négligence, de l'inattention, de la paresse, du dégoût et du manque d'exercice. C'est trop dire : mais, par contre, qui oserait limiter la puissance des qualités d'esprit opposées à tous ces défauts, pour contrebalancer les faiblesses et les inégalités de mémoire imputables aux variétés d'organisation et aux altérations de la santé? Ce qu'il y a d'indéniable, et dans une certaine mesure, même pour les hommes exceptionnels, qui retiennent sans effort et longtemps ce qu'ils ont su, c'est qu'il n'y a pas d'autre moyen de développer la mémoire que l'exercice.

Cet exercice consiste surtout dans la répétition. Chacun, dit Jacotot, doit avoir confiance dans son esprit, mais il ne se défiera jamais trop de sa mémoire. Ce qu'il a appris est la base de tout l'édifice de ses connaissances, le terme de comparaison auquel il rapporte tout; il doit former sans cesse avec cela de nouvelles liaisons d'idées ; si bien ordon-

nées, si claires, qu'il ne les confonde pas, si faciles à retrouver qu'elles viennent toujours quand il en a besoin, qu'il a toujours sous sa main et à sa disposition pour vérifier de nouveaux objets, pour en faire la source de pensées nouvelles. Ce que l'homme a une fois appris est pour lui de si grande importance, qu'il doit toujours craindre de l'oublier. C'est pour cela que Jacotot recommande une répétition continuelle. Tout s'efface peu à peu de la mémoire, si l'on n'y revient. Cette répétition incessante remet sans cesse sous nos yeux tout ce que nous avons appris, « notre encyclopédie. » Cette encyclopédie peut prendre des proportions colossales, mais jamais au commencement. « Apprendre tout, c'est le moyen de ne rien savoir. » D'ailleurs, « il ne faut compter que sur la répétition ; et, comme on ne peut pas tout répéter, on doit se borner à très peu de chose : la réflexion fera le reste. »

Pourquoi le bagage scientifique des élèves de nos écoles est-il si lourd à porter et se réduit-il en définitive à si peu de chose ? C'est qu'on vise à développer leur intelligence, à la forger, et point à la meubler. Leur cerveau est traité comme un tonneau des Danaïdes, d'où tout sort après y être entré. Au lieu d'apprendre une chose une bonne fois, et de la répéter sans cesse, ce qui n'est qu'un jeu, on recommence sans cesse de nouvelles études, qu'on oublie presque aussitôt, sauf à y revenir longtemps après, et à perdre ainsi un temps incalculable pour apprendre si peu de chose. « Si la répétition est continue, on va vite ; si elle ne se fait qu'à de longs intervalles, et à force de changer de livres, il faut bien du temps pour qu'elle opère son effet. »

Puisque nous voici sur le terrain des études classiques, n'en sortons pas sans demander à Jacotot comment il aurait conseillé d'y appliquer la répétition continuelle

d'un seul livre. « Pour rendre, disait-il, les collèges mille fois plus utiles qu'ils ne le sont, il faudrait d'abord décider quel est l'objet auquel on donnera la préférence. Je suppose qu'entre toutes les matières qu'on enseigne, on choisisse le latin comme l'étude la plus importante. Dans cette supposition, il n'y aurait rien à changer à tout ce qui se fait; seulement, on répéterait, dans toutes les classes, l'auteur adopté pour la sixième. Le petit qui entre en cinquième saurait par cœur Phèdre, par exemple : il le répéterait toute l'année, en même temps qu'il ferait tous les devoirs de la cinquième classe. Passant en quatrième, il ferait la même répétition, rapportant à l'auteur choisi tous ceux de la classe où il se trouve. Il commence à connaître Phèdre sous les rapports grammaticaux; en troisième, il en apprend la quantité, toujours en faisant les devoirs de la classe où il est; en seconde, même répétition enfin; en rhétorique, Phèdre, que l'on connaît déjà comme versificateur, serait étudié comme poète etc. » (1).

Quelle force de cohésion auraient des connaissances ainsi triturées, assimilées, approfondies, étendues, sans cesse groupées autour d'un centre commun, un seul livre, ou de quelques centres communs, une demi-douzaine de livres bien choisis! Que de ressources résulteraient, pour l'abondance et la précision, soit des mots et des expressions, soit des idées et des jugements, de cette évolution constante de l'esprit sur un même objet considéré sous diverses faces et sous divers rapports! Ce serait là, pour l'enfant, comme le trésor intime de la science, le point de ralliement de toute son encyclopédie. Cette idée de Jacotot me paraît aussi originale que simple et féconde.

1. *Langue maternelle*, p. 169.

Pourquoi ne serait-elle pas une idée pratique ? Pour ne citer qu'un seul cas de ses applications possibles, ne serait-il pas facile d'offrir au jeune enfant (je suppose qu'il n'a pas moins de six ou sept ans) qui apprend à lire, un recueil de morceaux assez simples, assez vrais, assez sérieux, assez convenablement écrits, pour exercer utilement son intelligence pendant les premières années d'école, et lui devenir un sujet de révision et d'étude toujours plus approfondie jusqu'à la fin de ses études, un de ces livres qu'on pourrait dire, plus à propos qu'on ne l'a fait pour la Fontaine, « le lait de nos premières années, le pain de l'homme mûr, le dernier mets substantiel du vieillard ? » Ce serait le livre de l'enfance, et le livre de toute la vie.

La répétition n'a pas seulement pour résultat de nous faire découvrir à chaque instant l'enchaînement qui existe entre les notions acquises et les notions nouvelles, et de retourner, de rapprocher, de mêler de mille façons toutes nos idées ; elle a surtout l'avantage d'aiguiser et d'amplifier notre intuition des objets ou des idées. On ne revoit jamais de la même façon : on revoit mieux ou moins bien. Mais quand on revoit avec attention et avec l'habitude prise de la réflexion, on revoit souvent mieux, on voit plus qu'on n'avait vu tout d'abord. Il y a, par le fait de la complexité des objets, et par la nécessité d'analyse qui est essentielle à l'esprit, comme une acuité progressive de la vision intellectuelle, qui saisit d'abord les ensembles, et puis les détails, les plus saillants d'abord, les plus minutieux ensuite. « Plus je regarde la même chose, dit Jacotot, plus j'y trouve des détails nouveaux (1). » Et ailleurs : « Regardez toujours, et vous verrez toujours quelque chose de plus, d'égal, de semblable, de différent, de contraire même. La

1. *Langue maternelle*, p. 220.

moisson se fait ainsi peu à peu, et on acquiert insensiblement la conviction que le sol est inépuisable; cela rend modeste et attentif à ce que disent les autres (1). »

La répétition, ainsi pratiquée, a toujours été la méthode des bons esprits. Elle n'est, appliquée à l'instruction, et même à l'éducation, que la traduction et la généralisation du *non multa, sed multum* des anciens, et de *l'en y pensant toujours* de Newton. Comment ce procédé si utile aux intelligences supérieures, et qui a dû contribuer à les rendre supérieures, ne serait-il pas nécessaire à tout le monde? Cette nécessité de revoir pour bien voir, de vérifier ce qu'on a vu, de s'en servir comme de marche-pied pour s'élever à de nouvelles conquêtes, a été fort sincèrement constatée par L. Ramond, le savant et sympathique observateur de nos Pyrénées. « Je ne sais, dit-il modestement, comment font ceux qui du même coup d'œil aperçoivent, saisissent et jugent. Ce qui frappe mes regards pour la première fois, est rarement vu en même temps des yeux de l'esprit. Je n'emporte avec moi que des sensations et des images. Leur multiplicité m'accable, et je ne les démêle qu'à force de temps et loin des objets qui les ont excitées. Alors naissent des doutes inspirés et le besoin de consulter la nature sur cent questions nouvelles qui prennent la place d'une question résolue. Mon voyage au Mont-Perdu n'était point une course imprévue que le hasard eût dirigée. J'étais là, précisément là, muni d'une longue suite d'observations dont il devait me fournir le complément; et cependant, lorsque je repassais mes résultats, je reconnaissais que je n'avais bien vu que ce que je m'étais préparé à voir. Il s'agissait de vérifier la nature de ses roches : elle était véri-

1. *Langue maternelle*, p. 123.

fiée, tout le reste errait encore dans un nuage où je n'entrevoyais que des conjectures. Dès lors je ne regardai plus mon expédition que comme une reconnaissance qu'il fallait mettre à profit pour un second voyage, et je m'y préparai en me traçant un nouvel ordre de recherches (1). »

La répétition, la révision, qui est aussi nécessaire pour la conservation des matériaux que l'esprit doit élaborer que l'est la trituration des aliments qui doivent nourrir le corps, met donc en exercice toutes les facultés en même temps que la mémoire. La mémorisation verbale peut très bien se concilier, comme nous allons le voir, avec la spontanéité la plus entière.

1. L. Ramond, *Voyages au Mont-Perdu*, p. 91; édition 1801.

CHAPITRE V

ON PEUT S'INSTRUIRE TOUT SEUL. — LE DÉVELOPPEMENT PROGRESSIF ET HARMONIQUE. — L'ENFANT PSYCHOLOGUE ET LOGICIEN.

I

La marche adoptée par Jacotot est la marche de la nature; elle est parfaitement appropriée à la constitution mentale de l'homme. Que fait l'homme, que fait l'enfant, quand il éprouve quelque besoin, quand il n'est pas distrait par quelque passion ou quelque préjugé? Il observe, il compare, il juge ce qu'il voit d'après ce qu'il sait, il distingue et vérifie. C'est la marche qu'il suit de lui-même, dès le berceau. Il n'a pas besoin de maître pour apprendre à faire usage de ses facultés naturelles. Les impressions extérieures, et la nécessité de les repousser ou de s'y soumettre avec choix et convenance, suffisent pour mettre et tenir en éveil, sa curiosité, son attention, son besoin de comprendre. Quelle que soit la chose que l'on fasse, un poème ou un soulier, on ne réussit que si l'on observe, répète, réfléchit, expérimente, compare et vérifie. La nature est en tout notre principal guide: elle nous met à chaque instant toutes ses productions devant les yeux, elle semble nous dire: Qu'est cela? Ne l'avez-vous pas déjà vu? A quoi cela ressemble-t-il? Regardez. Et elle n'explique rien. Elle

pose des questions à son pupille, elle lui suggère des impressions, elle met en jeu les facultés de son esprit, et ces facultés opèrent d'après leurs propres lois.

Jacotot ne fut pas le premier à remarquer que la propre activité de l'esprit est le facteur essentiel de l'éducation. Mais c'est peut-être un de ceux qui, dans la pratique, ont le mieux satisfait cette activité. Il veut que l'homme fasse toute sa vie ce qu'il a fait avec succès dans les premiers jours de son enfance : s'instruire tout seul. Il pense, comme Condillac, que la nature, au moyen du plaisir et de la douleur, fait tous les frais du développement des facultés enfantines. Le petit enfant peut « distinguer sans maître tout ce qui nous entoure. Je vois que la chose se passe ainsi dans le principe; puis, on s'arrête, quand on n'a plus la volonté d'avancer : je le vois bien aussi. Je comprends que le défaut d'attention suffit pour m'expliquer cette différence, et je m'en tiens là (1) ! ». Et d'où vient que la première instruction est plus vaste et plus sûre que l'instruction donnée ou plutôt imposée par la suite ? C'est qu'elle se fait sous l'influence des besoins, de la nécessité, ces premiers maîtres ès arts, selon Lucrèce. L'enfant fait attention à une foule de faits qu'il lui est utile et intéressant de connaître, et il les voit bien parce qu'il y fait attention. C'est aussi, dirions-nous, parce que ses jeunes facultés possèdent une plasticité supérieure à celles qu'elles auront plus tard, qu'elles s'exercent sur des objets beaucoup plus simples, plus apparents, plus superficiels que ceux sur lesquels elles auront ensuite à s'exercer. Jacotot n'avait pas tenu compte de ces détails importants d'observation psychologique : mais s'il ne voyait pas tout, il voyait bien le peu qu'il

1. *Langue maternelle*, p.

observait. Par exemple il nous fait très bien apercevoir que l'enfant apprend tout seul sa langue maternelle, synthétiquement et analytiquement : « Quand nous apprenons notre langue maternelle, personne ne nous l'explique, et nous la comprenons tous sans autre interprète que la vue des faits qui en sont la traduction vivante. *Fermez la porte*, dira-t-on en notre présence. L'action que nous voyons faire à la suite du bruit des mots qui ont frappé notre oreille, sert de commentaire à cette phrase ; et voilà que je comprends *fermez la porte*. Si j'entends ensuite *fermez la fenêtre*, je deviens plus savant de trois signes nouveaux, et j'ai appris quatre choses : 1° fermez *la porte*, 2° *fenêtre*, 3° *porte*, 4° *fermez*. Cela me sert à comprendre autre chose. Voilà la méthode que suivent tous les hommes, d'un pôle à l'autre, méthode universelle et infaillible, parce qu'on la suit sans maître, et sans autre guide que le besoin. Mais dès que le besoin est satisfait, l'attention se repose, et on n'apprend plus que par les yeux d'autrui, c'est-à-dire au hasard, et souvent sans réflexion (1). » Nous reviendrons à l'attention. Pour le moment, retenons seulement ces quelques vérités : « l'enfant voit bien par ses yeux », quand « son attention excitée par le besoin », et surtout ce qu'il sait lui « sert à comprendre autre chose. » Apprendre, bien se ressouvenir, voilà que Jacotot et Platon se rapprochent, sans toutefois s'entendre.

On ne comprendrait ni Jacotot ni Rousseau, si on leur faisait dire, quoiqu'ils aient paru souvent le faire, que l'instruction ou l'éducation est l'œuvre exclusive de la nature, que le développement spontané de nos facultés se suffit à lui-même avec le concours des expériences ou l'en-

1. *Langue maternelle*, p. 62.

seignement fortuit des choses. Non, ils ne voyaient dans ces dernières que la matière, les instruments, les guides essentiels de l'éducation, soit physique, soit intellectuelle, soit morale. Le maître qui faisait sortir toute l'instruction d'un seul livre, d'un produit concentré d'expériences séculaires, savait trop bien qu'il ne saurait y avoir d'instruction réelle pour l'homme isolé de ses semblables. L'art d'instruire ne pouvait être pour lui que l'auxiliaire de la nature. Le tout est de seconder, sans la dominer, l'œuvre de la nature, et l'éducation artificielle ne doit, en aucun cas, supplanter la spontanéité personnelle. Dans quelle mesure l'éducation formelle peut-elle opérer ? C'est ce que la suite de cette étude nous montrera. Nous verrons plus loin comment le professeur mettait ses théories en pratique.

C'est parce que l'élève est capable d'observer, qu'il est capable de s'instruire. Jacotot n'a jamais prononcé le mot intuition, mais il connaissait et conseillait la chose. Seulement observer sans réfléchir et sans retenir n'amène pas de résultat sérieux. L'enfant, quand il suit la méthode naturelle, est capable de regarder et de comparer. Il parle bien, quand il a bien appris les mots et la chose dont il parle. Il peut même comprendre un terme abstrait, un terme général, s'il a bien vu tous les éléments concrets dont ces termes ne sont que le résumé. Il ne comprend ce qu'il voit, ce qu'il lit ou entend pour la première fois, que parce qu'il peut le vérifier par ce qu'il a déjà appris, de quelque manière qu'il l'ait appris. Le premier venu peut comprendre une pensée, une page de Massillon, quelque profonde qu'elle paraisse, sans autre interprète et traducteur que sa mémoire, s'il se rappelle des faits analogues à ceux que l'orateur a vus et ré-

contés (1). Et même, serions-nous jamais émus par un passage pathétique de Racine, si nous n'avions jamais éprouvé ni vu éprouver des sentiments analogues à ceux que le poète nous décrit avec ses propres souvenirs? Tout se réduit à des faits connus et banals, mais reproduits à propos, et d'autant plus susceptibles de faire impression qu'ils sont plus connus de tout le monde. Jacotot va quelque part jusqu'à dire qu'il n'y a pas de pensées profondes. Il n'y a pas même de science de mots, il n'y a que la science des choses, et de leurs signes, qui sont encore des choses.

Insistons, avec Jacotot, sur cette faculté d'observer, beaucoup plus commune que ne le pensent ceux qui admettent la hiérarchie des esprits humains. Si nous comprenons la pensée des autres, les rapports qu'ils ont vus, c'est que nous avons la faculté de les apercevoir nous-mêmes. Aussi peut-on dire avec quelque raison qu'il n'y a pas de découvertes qui appartiennent à un homme en particulier; c'est le hasard qui a dit au premier venu : Ne voyez-vous pas ce que je vous montre? L'esprit qui fait qu'on est capable de voir qu'on a fait une découverte, « cet esprit-là court les rues (2) ». Le hasard est, selon Jacotot, le premier des maîtres. « Qu'est-ce qu'un maître? N'est-ce pas un homme qui demande à un autre : ne voyez-vous pas ce que je vous montre (3)? » Que ce soit la nature ou l'homme qui serve ainsi de maître, la fonction de l'élève est de voir, de regarder, d'observer. Celle du maître est de faire appel à la force propre et au besoin d'activité qui est dans l'intelligence humaine.

Le défaut de presque toutes les méthodes, au moins

1. *Langue maternelle,* p. 35.
2. *Langue maternelle,* p. 65.
3. *Ibid.*

dans la pratique, c'est de faire tout ou presque tout l'effort d'intelligence que l'élève seul doit faire. On surcharge son esprit d'explications inutiles.

Il n'est pas nécessaire d'expliquer pour enseigner. On peut seulement amener l'élève à découvrir par lui-même ce qu'il doit apprendre. Un seul fait qu'il aura découvert, un seul rapport, vaut une multitude de choses qu'on lui aura dites, et qu'il aura cru sur parole ou même paru comprendre. Il ne s'agit pas pour l'élève de savoir ce que le maître pense, mais de savoir ce qu'il pense lui-même. Les vieilles méthodes ignoraient cela. Le meilleur maître était le plus savant des explicateurs. Tout l'enseignement était une suite d'explications. Qu'arrivait-il? Le besoin des explications une fois contracté, et dès les premières années, on ne pouvait plus s'en passer. On acceptait des lisières, des brides, des longes pour la vie. On recevait tout faits les raisonnements, les conclusions, les recherches des autres, plutôt que de réveiller ses facultés engourdies et de prendre la peine de vérifier ces raisonnements, ces conclusions et ces expériences. L'habitude des explications était une maladie incurable. De là l'indifférence et l'incuriosité presque universelles.

Au maître explicateur Jacotot substitue le maître explorateur. Celui-ci adresse à l'élève d'incessantes questions pour savoir s'il a bien appris, ce qu'il a compris, comment il a distingué, vérifié, rapporté les faits nouveaux aux faits déjà connus. Il ne répond jamais pour l'élève, et il prend soin de ne lui adresser jamais des questions qui ne soient pas contenues quelque part dans son livre, dans ce qu'il a déjà appris. Il se produit là une double vérification, celle du maître et celle de l'élève. Il importe au maître de savoir ce qu'il peut attendre de son disciple, ce qu'il peut lui de-

mander, et comment il doit s'y prendre. Il importe surtout à l'élève de savoir ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, de remarquer que lorsqu'il répond mal, c'est qu'il a mal choisi parmi ses souvenirs, qu'il n'a pas fait l'effort nécessaire pour y rapporter ce qu'on lui demande, ou qu'il n'a pas bien observé, bien réfléchi, bien répété. L'enfant n'est donc jamais condamné, même pour quelques instants, à se payer de mots. On lui rend nécessaire, dès la première leçon, de puiser dans ses propres ressources l'explication qu'il doit s'être donnée lui-même, plus ou moins consciemment. Est-il possible, en effet, qu'un enfant, si jeune qu'il soit, apprenne par cœur une phrase, sans y comprendre, sans y remarquer quelque chose, sans rattacher cet inconnu à quelque chose de connu? Eh bien! on lui demande ce qu'il y a vu, et non pas tout ce qu'on peut y voir. Les questions du maître n'ont pas d'autre but que de lui faire remarquer qu'il a remarqué, et de l'exciter à faire de nouvelles remarques. Voilà le genre de travail auquel le maître l'invite et l'intéresse par ses questions, mais qu'il ne voudrait en aucune façon lui épargner.

Mme Necker de Saussure voulait aussi qu'on multipliât les questions pour montrer à l'enfant qu'on s'intéresse à ce qu'il pense et à ce qu'il fait, pour l'exciter à décrire, à définir, à observer et comprendre les choses. « L'enfant qui se croit toujours enseigné, dit-elle, comprend qu'il est jugé par cela même, et il éprouve un sentiment de contrainte auquel il se réjouit d'échapper; aussi nous fatiguons souvent les enfants de notre éducation trop continuelle » (1). Si elle veut qu'on soit avare d'explications, elle ne les supprime pas absolument. Mais, selon elle, les connaissances,

1. *L'éducation progressive*, T. II, p. 10.

matériaux de ses réflexions, que nous fournissons à l'enfant, doivent être semblables à celles qu'il « recueille de toute part sans y songer, par cela seul qu'il voit, qu'il entend, qu'il dévine » (1). Ce n'est pas elle qui aurait paru sacrifier la mémoire à l'intuition, comme Pestalozzi. Elle n'estimait pas que chose comprise soit chose sue. « Le fait est, dit-elle, que l'instruction, dans toutes ses parties, se compose de deux choses distinctes : comprendre et savoir. Chaque leçon à étudier exige ainsi deux opérations : l'une, l'explication, qui, soit que le maître la donne ou que l'élève la trouve, demande à être conçue dans des termes différents de ceux du texte à expliquer ; l'autre la récitation, qui doit être exacte. Sans l'explication et les questions qui servent à s'assurer qu'elle a été saisie, l'esprit peut être resté étranger à la leçon ; sans la récitation, on n'est pas certain d'avoir rien confié à la mémoire. Les idées ne sont guère à notre disposition qu'autant que nous les avons rattachées à des termes précis, justes, bien choisis, et tels enfin que l'enfant les trouve rarement de lui-même » (2).

On reprochait autrefois à la méthode d'aboutir à l'écrasante monotonie du questionnaire. L'abus des questions, peut, en effet, étouffer l'initiative de l'élève. Mais le danger n'était pas à craindre en suivant à la lettre les prescriptions de Jacotot. Les questions étaient de nature à exciter toujours l'attention de l'élève, et à ne le rebuter jamais. Elles ne pouvaient que l'encourager, en l'obligeant à chercher dans ses souvenirs les réponses qu'il était sûr d'y trouver, car elles étaient dans son livre. Était-il embarrassé pour répondre, il savait qu'il ne le serait plus dès qu'il aurait bien

1. *L'éducation progressive*, p. 19.
2. *L'éducation progressive*, p. 131.

appris son livre. Nulle méthode ne méritait donc moins que celle-ci le reproche d'enlever à l'enseignement cet attrait, ou, si l'on veut, cet intérêt qui en est le premier ressort. L'attention en éveil, le plaisir de la recherche et de la découverte, la confiance en soi soutenaient l'élève jacotiste. Ne s'intéresse-t-on pas toujours à ce que l'on sait, et surtout à ce que l'on a trouvé par soi-même? Au surplus, Jacotot ne voulait pas d'autre excitation au travail que l'intérêt qui résulte du travail lui-même. Il n'était pas de l'avis « de ces méthodistes qui ont essayé de nous instruire en nous amusant. » Il aurait, à coup sûr, proscrit tous ces tableaux, ces images, qui remplissent nos écoles, et qui laissent vides les cerveaux de nos écoliers, amusement des yeux qui empêchent l'esprit d'observer, peintures des objets qui ne remplaceront jamais l'observation des objets eux-mêmes.

Il y a certainement un juste milieu, difficile à trouver, entre ces deux excès : transformer le travail en jeu et l'amusement en étude, c'est-à-dire, dans les deux cas, supprimer au profit d'un bonheur éphémère cette dure et salutaire loi du travail, épée et bouclier de l'homme dans l'incessant combat de la vie. En tout cas, et quelles qu'aient été les exagérations de l'école attractionniste, il ne suffit pas d'enlever à l'enseignement ses formes austères et pédantesques, et de chercher dans l'exercice progressif, personnel, conscient de notre activité le plaisir qui en accompagne toujours le développement normal. Il faut aussi mesurer convenablement la durée des exercices scolaires : leur longueur et leur intensité sont des causes de fatigue, d'inattention, d'ennui, dont le bienveillant Jacotot n'a pas assez tenu compte. Il acceptait bravement pour ses élèves, des adultes, il est vrai, pour la plupart, les dix heures par jour employées, ou plutôt destinées à l'étude dans les au-

tres établissements. « Nous ne sommes pas plus exigeants », disait-il avec son ingénuité habituelle. C'était pourtant l'être assez, même pour des écoliers allégés du fardeau des maîtres explicateurs.

II

Si Jacotot n'a rien dit, ni peut-être rien su de la méthode intuitive, sur laquelle, du reste, la théorie et la pratique ont de nos jours échafaudé tant d'erreurs, il n'en est pas moins vrai que sa méthode, avec ses procédés plus rousseliens que socratiques d'instruction négative, et surtout ses procédés de répétition et de vérification incessante, peut utilement s'allier à la méthode du développement progressif professée par Coménius et à celle du développement harmonique professé par Pestalozzi.

Que voyons-nous, en effet, dans *l'école maternelle* de Coménius? L'instruction, vraiment intégrale, s'y applique aux premiers éléments de toutes les connaissances nécessaires à la vie. L'enfant, par l'exercice des sens et de la perception, acquiert des notions claires des choses. Toutes les sciences fondamentales, par la démonstration ou la figuration des objets, sont mises au niveau de sa petite intelligence. « Dans la nature(1), on lui montrera des pierres, des plantes et des animaux, et on lui apprendra à faire usage de ses membres (physique, histoire naturelle); à distinguer les couleurs (optique) et les sons (acoustique); à contempler le ciel étoilé (astronomie); il observera son berceau, la chambre qu'il habite, la maison, le voisinage, les chemins, les

1. J. Paroz, *Histoire de la pédagogie*, p. 207.

campagnes (géographie) ; on le rendra attentif à la succession du jour et de la nuit, aux saisons, aux divisions du temps, aux heures, aux semaines, aux mois, aux jours de fête (chronologie) ; il apprendra à connaître l'administration de la maison (économie politique), se familiarisera avec les premières notions du calcul, avec les ventes et les achats (arithmétique, commerce), les dimensions des corps, les lignes, les surfaces et les solides (géométrie) ; il entendra chanter, et sa voix apprendra à reproduire des sons et des phrases musicales (chant, musique); on surveillera la formation et le développement de sa langue (grammaire) ; il s'exercera à donner de l'expression à sa pensée, à ses sentiments, par des gestes et des inflexions de voix (rhétorique). »

Tout cela peut se faire jusqu'à six ou sept ans, d'une manière méthodique et suivie, par l'observation plus ou moins spontanée de l'enfant, sans livres, presque sans images, autant que possible avec des collections d'objets naturels ; et l'on peut certainement appliquer à cette première forme de l'enseignement les questions excitatrices et exploratrices, la répétition continuelle, et surtout la vérification, le rapport de toute chose à ce que l'on sait. L'enseignement ultérieur n'est que la continuation et l'extension du premier : point de lacune dans les connaissances qui mènent l'enfant du berceau à l'Université, en passant par l'école populaire et le gymnase. N'est-ce pas encore ici la continuité de l'instruction que Jacotot veut, non-seulement appliquée à l'âge d'école, mais suivie durant la vie entière ?

Examinons maintenant s'il n'y a pas quelque rapprochement possible entre les principes essentiels de Pestalozzi et ceux de Jacotot, ou du moins s'il y a rien entre eux

d'inconciliable. La pédagogie de Pestalozzi repose sur une base physiologique incomplète, mais assez large. Selon lui, nos facultés se développent naturellement par un exercice approprié à leurs forces, et au moyen d'objets capables de leur fournir cet exercice indispensable. Intuition des objets, notions, connaissances, progression insensible des facultés, tout cela se tient. Toutes nos connaissances se rattachent à des connaissances antérieurement acquises : la loi naturelle d'accroissement de tous les êtres organisés régit l'accroissement de nos facultés et de nos connaissances. Tout commence, tout progresse en se continuant, tout s'enchaîne, tout dérive de tout, tout aboutit à tout : telle est l'idée fondamentale du système pestalozzien, et je ne vois pas qu'il y ait loin de cette idée à la maxime. *Tout est dans tout.*

Honneur à ces patients éducateurs, qui, par la seule observation de l'enfant et la pratique réfléchie de l'enseignement, avaient appliqué, et découvert à leur façon, la loi de continuité, la filiation naturelle des connaissances, le développement harmonique de nos facultés, la relation naturelle de toutes les sciences, ces grandes vérités qui devaient être scientifiquement exposées, élucidées, démontrées, par Leibnitz, Auguste Comte, Spencer et Darwin !

III

Un caractère tout à fait nouveau de la méthode, c'est qu'en exerçant les facultés de l'élève, elle l'amène à réfléchir sur la nature de ces facultés. De bonne heure, l'enfant apprend à penser sa pensée, à connaître et à diriger les opérations de son intelligence. Le maître, par ses questions,

qui peuvent être infinies, mais qu'il restreint dans le cercle des acquisitions de l'élève, s'adresse tour à son tour à son esprit et à son cœur. L'élève doit remarquer qu'il remarque, qu'il voit bien quand il fait attention, et qu'il ne se trompe ou reste court que par distraction, par défaut de mémoire, de patience, de volonté. Il apprend ainsi à faire attention, à secouer le joug des passions, des préjugés, de la paresse, pour bien voir, bien raisonner et bien faire. Il s'habitue à s'observer soi-même comme il observe toutes choses, pour bien appliquer ses efforts à la chose qu'il fait ou dont il parle, à ne pas s'écarter de la route où il est entré, à persister dans ses desseins; condition suprême pour faire des conquêtes durables dans le domaine de la science et dans celui de la vertu. L'effort personnel, courageux, et surtout conscient, voilà ce que le maître loue, et non pas le succès, auquel tous peuvent atteindre. C'est là tout à la fois une discipline raisonnée des facultés intellectuelles et des facultés morales, et le rôle du maître est de ne pas manquer une occasion de porter l'élève à la connaître et à l'appliquer.

Le P. Girard souhaitait qu'il y eût dans le maître, à côté d'un grammairien et d'un littérateur, un psychologue et un logicien capables de comprendre l'élève, de diriger ses facultés d'après leurs propres lois, de développer sa logique naturelle et inconsciente. Condillac exigeait beaucoup plus : comme il attribuait la lenteur du progrès au peu de connaissance que les peuples primitifs ont eue de l'instrument de la pensée, et qu'il croyait devoir enseigner à l'enfant les sciences et les arts par la voie qui a été suivie pour les créer, il voulait que l'enfant, dès le début de ses études, apprît à connaître les facultés de son âme et sentît le besoin de s'en servir. Mais il exagérait son idée, au fond accep-

table, jusqu'au paradoxe ; car il prétendait initier le jeune enfant au jeu et au mécanisme si compliqué de ses facultés, et lui faire opérer l'analyse subtile de toutes ses opérations logiques. Il avait trop d'ambition pour son élève. Par une exagération contraire, plusieurs philosophes et éducateurs ont déclaré l'enfant incapable d'abstraction et de généralisation ; ils lui ont refusé, même à l'âge de dix ou douze ans, le pouvoir de raisonner ses actes, de faire un retour sur sa pensée, de connaître autrement que de nom les principales opérations de son esprit, qu'il met tout les jours en usage. Observer, comparer, abstraire, généraliser, associer, dissocier, rappeler, combiner ses idées, vouloir et ne vouloir pas, aimer et haïr, faire le bien et le mal, un enfant de dix ans sait qu'il fait tout cela, qu'il le fait à propos, qu'il aurait dû le faire. Contentons-nous pour lui de la psychologie et de la logique qui conviennent à son âge, et habituons-le, dès qu'il en est temps, à se servir de ses facultés en connaissance de cause.

Mme Necker de Saussure était sur ce point de l'avis de Condillac, ou plutôt de Jacotot. « L'enfant de cinq à sept ans n'a pas ordinairement l'habitude de la réflexion, mais il n'en est point incapable. L'exercice de réflexion, le plus rare de tous, celui qui consiste à se rendre compte des opérations de son propre esprit, n'est pas hors de sa portée. J'ai vu même un enfant de moins de cinq ans s'apercevoir tout-à-coup des actes de sa mémoire. Sans doute il n'avait jamais agi depuis sa naissance qu'en conséquence de ses souvenirs, mais il n'en avait pas la conscience. Un beau jour il s'écria : *je me souviens*, et il semblait être en contemplation devant le tableau du passé qui se déroulait dans sa tête. De semblables remarques indiquent à l'instituteur le moment où il peut tenter de nouveaux essais, et chercher

à développer les facultés qui se manifestent (1). » M. Compayré cite quelque part un fait analogue : « Georges, dit-il, a quatre ans : il est à table auprès de son père et de son oncle, qui reviennent de la foire du village voisin et qui s'entretiennent de tout ce qu'ils y ont vu. Georges, qui a gardé le silence depuis un gros moment, s'écrie tout à coup : « Je vois toute la foire. » Ici l'enfant témoignait de son aptitude à se représenter sans effort même les choses qu'il n'a pas eues sous les yeux et dont seulement il a entendu parler. Comment s'étonner qu'un être doué d'une telle promptitude d'imagination en vienne aisément à confondre ses conceptions et ses perceptions, l'image et la réalité ? » (2). La conscience, ou observation intérieure, n'étant la plupart du temps qu'une idée d'une idée, une image d'une image, une perception d'une conception, il n'est pas étonnant que l'enfant même très jeune en soit capable, dans une mesure inférieure à celle de l'adulte.

L'habitude de réfléchir sur leurs opérations intellectuelles et sur leurs actions apprend de bonne heure aux enfants tout le prix de l'attention et de l'empire sur eux-mêmes. Mais elle les prépare aussi à connaître l'esprit humain et le cœur humain, l'homme abstrait qui est en eux et dans tous les autres hommes. Cette psychologie et cette logique *de experimento*, qu'ils font en se regardant penser et agir, en regardant penser et agir les personnages de leurs livres et les vivants leurs semblables, peuvent leur donner, même avant quatorze ou quinze ans, une science élémentaire, mais exacte, de l'homme mental, qu'un an de philosophie formelle ne donne pas en général à nos bacheliers.

1. *L'éducation progressive*, t. II, p. 17.
2. G. Compayré, *la Folie chez l'enfant*, *Revue philosophique*, nº de décembre 1880, p. 612.

L'enfant, après avoir vérifié un beau passage de Fénelon, et y avoir retrouvé des idées et des sentiments bien connus, réfléchit que lui-même s'exprime bien quand il ne parle que sur des faits qu'il connaît. « Il dépend de nous de voir quand nous disons ce que nous dicte notre intelligence, ou quand nous écrivons au hasard, de mémoire, et sans vérifier si ce que notre mémoire nous a apporté est relatif ou non au sujet que nous traitons. (1) » Cette connaissance qu'il acquiert peu à peu de lui-même doit surtout convaincre l'enfant que sa volonté a tout empire sur son intelligence, et qu'il a tout empire sur sa volonté. Par exemple, il y a mille manières de traiter un sujet quelconque, et il n'est pas un élève qui, en réfléchissant, ne puisse trouver les faits que doit contenir son développement. Par son expérience, par l'habitude qu'il a de travailler sur des sujets déterminés, et d'après des modèles fixés d'avance, l'enfant sait qu'il n'y a pas pour lui d'excuse à ne rien trouver. S'il ne connaît pas les faits, ou s'il les a oubliés, il est convaincu d'ignorance ; si, connaissant les faits, il n'a pas pris la peine de réfléchir et de les combiner, il est convaincu de paresse. En un mot, sa pratique quotidienne et l'exemple quotidien de ses camarades lui font reconnaître la nécessité d'acquérir ce précieux empire sur soi-même.

Rien aussi de plus propre que l'exercice *Tout est dans tout* à donner à l'élève l'habitude et le goût des généralisations philosophiques (2). Par exemple, un élève de l'enseignement universel montre de la façon suivante, d'après un passage d'un petit livre d'arithmétique, que toutes les sciences et tous les arts peuvent être réunis

1. *Langue maternelle*, p. 60.
2. Voir ce que nous avons dit de la *philosophie panécastique*, p. 31 et suiv.

sous un seul point de vue, et que l'esprit humain se montre toujours le même dans toutes ses productions.

Texte. — « L'addition des fractions est une opération par laquelle on joint ensemble plusieurs fractions pour n'en faire qu'une seule. Il faut, avant de rien faire, reconnaître si elles ont le même dénominateur. Dans le cas contraire, on doit avoir recours à la quatrième réduction. » — *Réflexions de l'élève.* Il y a presque toujours dans ce que fait l'artiste une simplicité qui tend à rendre plus claire chaque partie de son ouvrage. (*On joint ensemble pour n'en faire qu'un...*). La prudence est une des principales qualités de l'artiste (*Avant de rien faire, il faut...*). Elle lui est rarement inutile ; et, par son moyen, il met en usage les connaissances qu'il a déjà acquises (*Dans le cas contraire, on doit avoir recours à la quatrième réduction.*

Texte. — « Quand les fractions ont le même dénominateur, on commence par additionner tous les numérateurs, et on cherche combien il y a d'entiers, ce que l'on connaît en divisant le total des numérateurs par le dénominateur commun ; le reste forme le numérateur d'une nouvelle fraction qui a le dénominateur commun pour dénominateur. Les entiers se portent aux sous, aux livres, si les fractions sont de livres ou de sous. Le reste de l'addition se fait comme à l'ordinaire. » — *Réflexions de l'élève.* L'artiste, après avoir aplani les premières difficultés, travaille avec l'aide de l'attention (*Quand elles ont le même dénominateur, on commence*). Il conjecture, cherche et trouve la conclusion d'une partie de son ouvrage (*On cherche combien d'entiers*). Il est ainsi dirigé par une certaine économie qui lui fait tout employer selon sa valeur, sans rien mettre de trop (*il en*

forme le numérateur...). Arrangeant, séparant, selon les circonstances, il finit sans peine ce qu'il a sagement commencé (*Sous, livres. — Le reste finit comme à l'ordinaire*) (1).

Sans doute, les réflexions qui précèdent ne sont point le fait d'un enfant de douze ans, et nous savons que Jacotot avait affaire le plus souvent à des intelligences formées. Mais un enfant de quatorze ou quinze ans, habitué à tout analyser et à tout synthétiser, peut, ce nous semble, en faire de pareilles. Rappelons-nous que, pour Jacotot, « il n'y a pas de pensées profondes. Une pensée n'est ni profonde ni superficielle, ni rien de ce qui tombe sous les sens : tout cela est de la rhétorique (2). » Rappelons-nous que l'enfant exécute les mêmes opérations, comme il éprouve les mêmes passions que l'homme, et qu'il sait voir qu'il les exécute et les éprouve. Rien d'étonnant donc qu'il prenne aisément l'habitude de tout juger d'après l'universelle loi d'identité et d'unité. N'est-il pas déraisonnable d'attendre qu'il soit presque un homme pour lui apprendre à regarder comment il apprend, sent, connaît et veut ? La connaissance de soi-même pourrait être, toute mesure gardée, une matière commune à tous les programmes d'instruction, depuis l'école enfantine jusqu'à la philosophie, couronnement scientifique de toute la discipline scolaire. La vraie philosophie, la meilleure, à mon sens, ce serait l'habitude, prise dès le début par l'enfant, de porter son attention et sa réflexion, autant que l'âge le permet, sur la nature et le jeu de ses facultés. Le rôle du professeur de philosophie proprement dite se trouverait par

1. *Langue maternelle*, p. 471.
2. *Langue maternelle*, p. 45.

là même simplifié, et peut-être rehaussé : il n'aurait qu'à donner sa dernière ampleur et son couronnement à l'édifice qui aurait été construit par d'autres professeurs, d'année en année, d'étage en étage.

Cette idée pourrait avoir sa plus modeste application dans l'enseignement primaire, et sa plus complète dans l'enseignement secondaire, tant que ces deux sortes d'enseignement formeront des divisions séparées au lieu d'être les deux assises successives d'une même institution. Ce serait là une décentralisation, puis une démocratisation de la philosophie universitaire. Une voix autorisée, celle de M. Fouillée, a déjà posé la question de la décentralisation devant le conseil supérieur de l'Université. Il proposait d'augmenter le temps donné aux études philosophiques, et de répartir ces études sur plusieurs années, sauf à reprendre ces mêmes questions, au point de vue supérieur des principes, dans la classe de philosophie. La commission d'enquête éconduisit avec honneur le projet, non qu'il parût trop hardi, mais parce qu'il était ou paraissait pour le moment inapplicable (1). Tout porte à croire que cette proposition novatrice n'a été qu'ajournée. On s'occupe, en effet, un peu partout en Europe, de la transformation de l'enseignement philosophique, et chacun prétend résoudre la question avec ses arguments spéciaux et dans l'intérêt plus ou moins déclaré de son système. Mais l'idée de répartir cet enseignement en un plus grand nombre d'années domine tous les autres points de vue, et c'est ce qui importe le plus. Cette question préoccupe jusqu'aux réformateurs du nouveau monde, et j'ai déjà signalé un projet analogue à celui de

1. Voir les raisons de cet ajournement dans un intéressant et judicieux article de M. H. Marion sur *Le nouveau programme de philosophie*, *Revue philos.*, oct. 1880.

M. Fouillée dans un essai, dû au Dr A. Berra, de réorganisation de l'enseignement secondaire en Uruguay (1). Enfin la question de démocratisation de cet enseignement, qui n'est pas aussi neuve qu'on le croirait, vient d'être encore une fois indiquée dans un mémoire qui a été récompensé à un concours important, et dont il faut dire quelques mots.

L'auteur de ce mémoire (2) a voulu, après maint autre, résoudre le problème de l'instruction générale et de l'instruction populaire. S'il n'y a pas complétement réussi, ses efforts n'auront pas été perdus. Il pousse à la création d'un enseignement qui conviendrait à l'universalité des citoyens. Cet enseignement ne serait autre que l'enseignement primaire supérieur, avec des additions nombreuses, ou l'enseignement secondaire, allégé, *ad libitum*, du latin et du grec, et pourvu d'un riche ensemble de cours ayant pour objets les sciences, la littérature subordonnée à la culture scientifique, la logique, la morale scientifique, la *philosophie*, ramené à la généralisation ou systématisation des sciences, enfin un cours d'histoire *abstraite*, dont l'auteur ne détermine pas assez complétement le caractère. Le programme est unique pour les écoles primaires supérieures, les universités rurales (universités de canton), pour les lycées ou collèges, pour les lycées de jeunes filles, sauf quelques restrictions de peu d'importance. L'instruction générale, ou, si l'on veut, intégrale, est la même pour tous en qualité; elle ne diffère que par la quantité comportée ou demandée par l'élève. Ainsi donc, à tous les degrés de

1. *Revue philos.*, novembre 1882.
2. Lucien Arréat : *De l'instruction publique* (articles extraits d'un mémoire couronné au concours Isaac Péreire). Aux bureaux de la *Philosophie positive*, 54 p. in-8, 1882.

pliquer, pour les gens qui ne sauraient comprendre sans explications, sur le vrai sens de sa formule. Nous avouons, en effet, que le fait, s'il est authentique, a besoin d'être expliqué. Par le mot *enseigner*, Jacotot n'entend pas *expliquer*, ni *communiquer* ce que l'on sait; il entend simplement que, grâce à sa méthode, on apprend avec lui ce qu'il ignore. Le maître savant doit oublier ce qu'il sait pour laisser l'enfant libre dans ses réflexions et dans ses recherches. L'ignorant, pourvu qu'il soit pénétré de la méthode, peut tout enseigner sans rien savoir. Étant admis qu'il n'est là que pour interroger, vérifier et stimuler, que tout élève peut s'instruire par lui-même, quel que soit le maître, s'il croit tout cela, il sera bon. Il lui suffit de savoir que toutes les intelligences sont égales, que tout est dans tout, qu'on s'instruit sans explications, c'est-à-dire d'être *émancipé*, de vouloir être un homme dans la véritable acception du mot. Or un paysan, un ouvrier, s'il réfléchit sur lui-même, sur son métier, sur les outils qu'il emploie, sur la possibilité de les perfectionner, s'il pense à ce qu'il fait et à ce qu'il est dans l'ordre social, s'il voit que les autres hommes sont hommes comme lui, qu'un homme tout entier est en chacun d'eux, qu'ils sont tous le même homme employé à des besognes différentes, ayant même esprit et mêmes passions, mêmes vices et mêmes vertus, mêmes défauts et mêmes qualités, ce paysan ou cet ouvrier sera émancipé. « Quand on a réfléchi, sans explications, à la ressemblance morale et intellectuelle qui existe entre tous les hommes, on est émancipé. Tout père émancipé peut faire l'éducation de ses enfants sans le secours d'aucun maître explicateur (1). » Il faut, avouons-le, quelque peu

1. *Langue maternelle*, p. 432, 433, 434, *passim*.

de bonne volonté pour trouver cela vraisemblable, entièrement, suffisamment possible, quand on lit le programme que Jacotot a tracé par deux fois de cette intéressante éducation (1).

Un homme qui aurait appris à lire par la méthode de l'Enseignement universel peut mettre *Télémaque* entre les mains de son fils, et exiger qu'il en sache par cœur, à six ans, le premier livre. Il peut, tous les jours, le lui faire réciter, lui faire telle ou telle question, lui demander ce qu'il a regardé, ce qu'il a compris, ce qu'il en pense. Il aura toujours compris quelque chose, s'il a fait attention, et le père fixe son attention sur ce qu'il récite par cette simple question : Qu'as-tu remarqué ? Le second livre vient à son tour, par exemple, quand l'enfant a huit ans : mais ce livre et les suivants sont lus, et non récités. Le père lui demande s'il a remarqué quelque chose, et s'il y a quelque chose comme cela dans le premier livre. Et ainsi de suite pour les autres livres. A neuf ans, l'enfant « sait toutes les phrases, tous les mots, toutes les lettres de chaque mot » ; il peut commencer à écrire d'après la méthode qui sera exposée un peu plus loin. L'élève récitant chaque jour le premier livre, en copiant une partie chaque jour, continuant chaque jour à en lire des passages, et répondant aux questions que l'on sait, il arrive, à dix ans, à pouvoir dire par écrit ce qu'il en pense. A onze ans, l'enfant apprend l'arithmétique : est-il possible qu'il n'en ait pas déjà fait inconsciemment ? Jacotot n'a pas vu que le père aurait pu l'amener à calculer sur des objets avant de lui enseigner l'arithmétique abstraite. Mais ne critiquons pas, exposons. Le père lui met

1. *Langue maternelle*, p. 435, et *Mathématiques*, p. 8.

entre les mains un livre d'arithmétique, le plus court possible ; il lui fait apprendre le premier chapitre et lui fait les questions ordinaires : Qu'as-tu vu ? Que sais-tu ? Qu'as-tu remarqué ? A douze ans, l'enfant doit savoir et comprendre l'arithmétique. Un enfant de douze ans, qui a appris *panécastiquement* à lire, à écrire, à exprimer sa pensée de vive voix et par écrit, à calculer et à expliquer les opérations de calcul, à tout rapporter à ce qu'il sait, un tel enfant, « n'a plus besoin de personne. Le père lui dira de demander à un disciple de l'enseignement universel ce qu'il faut faire pour savoir le latin et le grec, par exemple, à quatorze ans. Et l'enfant le saura, si le père le veut (1). »

Tel est le progamme au service du père pauvre et ignorant, mais émancipé. On peut l'accepter, en principe, à condition que cet homme ait chaque jour, ou du moins plusieurs jours par semaine, autant de temps que de bonne volonté à dépenser pour son enfant. Admettons du moins, avec notre système d'instruction obligatoire et gratuite, la chose possible de temps en temps à une bonne partie des braves gens qu'épuise le rude travail de leurs bras. Ils pourraient, dans ce cas, vérifier à leur façon les résultats de l'instruction donnée à leur fils. L'idée même de la capacité enseignante de tout homme me paraît une invention de génie, d'une application et d'une portée considérable. N'implique-t-elle pas pour tous le devoir et le droit de répandre autour d'eux, de stimuler l'instruction universelle sous toutes ses formes ? Tout homme est un éducateur-né, un émancipateur : telle est la conclusion du principe posé par Jacotot. Idée éminemment sociale et humanitaire, qui, née en France, fera sans doute son chemin dans le

1. *Mathématiques*, p. 9-10.

monde, comme il arrive d'ordinaire, pour nous revenir un beau jour applicable.

Jacotot n'était pas de ces amis violents et exclusifs de l'égalité, qui la réclament pour les pauvres et ne s'en inquiètent pas pour les riches. Son ardente philanthropie, son inépuisable charité s'adressait aux uns et aux autres. Il terminait ainsi son livre de la *Langue maternelle* : « Disciples de France, je vous recommande les artisans et les paysans français. Dites-leur qu'ils peuvent faire l'éducation de leurs enfants. » Le meilleur des hommes terminait aussi toutes ses lettres par ces mots : « Je vous recommande surtout les pauvres. » Mais il appelait tout le monde à l'émancipation intellectuelle. La méthode universelle se faisait toute à tous, elle était la méthode des pauvres et la méthode des riches. Jacotot pensait, du reste, avec raison, qu'elle est pour ces derniers d'une application plus facile et plus complète. A l'époque où il émettait cette opinion, les privilégiés de la fortune n'avaient, il est vrai, « nul besoin pour leurs enfants des certificats d'un examinateur abrutissant (pourquoi marchander l'épithète?) » : leur position leur permettait de ne tenir aucun compte de la science officielle et des méthodes universitaires. Il n'en est plus tout à fait de même aujourd'hui, et ce n'est pas seulement par ostentation ou par goût, mais par une commune nécessité que tous courent aux brevets. La liberté des riches, relativement au choix des maîtres de leurs enfants, est-elle un peu plus gênée qu'il y a cinquante ans? Je ne le crois pas. Cette liberté est toujours petite pour les pères de la classe moyenne, mais elle n'en existe pas moins. Quoi qu'il en soit, les premiers peuvent instruire eux-mêmes leurs enfants, dès le berceau, s'ils ne sont pas « distraits de l'amour de leurs enfants par l'amour de la for-

tune ». Rien de plus facile pour eux que de s'émanciper, et d'émanciper ensuite leurs enfants. Qu'ils s'intéressent à l'instruction de ceux auxquels ils ont donné leur sang et leur nom, c'est bien; mais qu'ils y participent aussi activement que leurs affaires le leur permettront, c'est encore mieux. Dans cette œuvre unique, ils peuvent avoir des collaborateurs, jamais des remplaçants. Le droit de l'enfant à l'instruction, le droit de la société sur l'enfant, imposent au père le devoir étroit de surveiller de près, s'il ne lui est pas possible de diriger entièrement cette instruction. Or, le riche n'a aucune excuse pour couvrir cette désertion de son droit et de son devoir les plus sacrés. Quant aux pères dont la position est simplement aisée, et à ceux qui sont pauvres sans l'être absolument, les progrès chaque jour accomplis dans l'organisation de l'enseignement national leur procurent l'avantage de faire instruire leurs enfants tout près d'eux, dans les écoles et collèges de leurs localités, et de vérifier leurs progrès d'après la méthode de Jacotot. Les parents aisés peuvent même garder leurs enfants chez eux sans inconvénient, les instruire eux-mêmes jusqu'à huit à dix ans : tout seuls, par la *méthode des pauvres*, les enfants apprendront à lire, à écrire, à dessiner, à jouer du piano, à calculer, à composer des récits, etc. Ils peuvent apprendre tout cela d'eux-mêmes, sous l'œil de leur mère ou de leur sœur aînée.

Parmi les voix nombreuses qui, depuis Condorcet, ont réclamé pour la femme, je ne dis pas le droit à l'instruction, mais le droit à l'enseignement, celle de Jacotot fournit une note originale. Nul n'a plus énergiquement revendiqué pour elle ce double droit ; et c'est en se tenant dans les limites de son système égalitaire qu'il a pu rehausser encore le rôle maternel de la femme. A défaut du père, elle peut,

selon lui, faire l'éducation complète de l'enfant; elle le peut, si elle en a le goût; mais elle ne doit pas l'entreprendre par vertu : il y aurait mécompte. Il ne comprend pas qu'on s'arrête un seul instant à la question de la diversité des sexes : entre la femme et l'homme, au point de vue intellectuel et moral, « égalité parfaite ». On peut argumenter pour ou contre cette égalité ; on ne discutera jamais que sur une mince question de degré, sur une différence très variable, et qui ne constitue pas, quoi qu'on dise, un écart de plus en plus sensible en raison des progrès de la civilisation. En tout cas, Jacotot légitime le droit de la mère institutrice par des raisons un peu humoristiques : « Elles n'ont jamais fait de tragédies comme Racine; Racine n'écrivait pas une lettre comme elles. — Mais une tragédie est plus difficile à faire qu'une lettre; il faut savoir plus de choses. — Oui, mais l'intelligence qui combine quoi que ce soit est toujours la même. Il n'y a pas deux manières de voir ce qu'on voit : il y a plusieurs choses à voir. Quand on a étudié et répété longtemps, on les voit à la fois, on les combine, et on y aperçoit des rapports avec l'intelligence de Madame de Sévigné. — Mais les femmes n'ont pas cette profondeur de réflexion qui est notre apanage distinctif. — Faites cette objection à Catherine de Russie et à Elisabeth d'Angleterre. Citez un exemple contre, je vous riposterai par un exemple pour (1). » Somme toute, l'instruction consiste à interroger les enfants sur ce qu'ils ont appris, à les faire parler et à leur faire remarquer qu'ils raisonnent ou qu'ils déraisonnent, et que nous nous

1. *Langue maternelle*, p. 227. Sur ce fait désormais bien établi de l'égalité des sexes dans la diversité des aptitudes intellectuelles et morales lire l'intéressant article de M. Gréard : *De l'éducation des filles. Revue pédagogique*, décembre 1882.

en apercevons. Une mère peut donc servir d'institutrice à ses fils.

Voilà qui est dit pour l'instruction. Pour ce qui est de l'éducation proprement morale, soit de sa fille, soit de son fils, Jacotot pense que la mère n'a pas besoin de conseils. « Ici, dit-il, tout est dans la volonté; c'est le domaine de la conscience, et nous en avons tous. On ne peut rien nous apprendre en morale. » L'important, « c'est de donner toujours de bons exemples aux enfants ». Une mère qui aime sa fille, et qui sacrifiera tout à ce tendre objet de son affection, qui lui donnera le spectacle du bonheur par la vertu, ne peut pas lui donner une meilleure leçon de morale. Il serait trop facile de réfuter l'opinion de Jacotot, de montrer que l'instinct maternel et la bonne volonté ne sont des guides sûrs, quoique précieux et indispensables, pas plus dans l'éducation morale que dans l'éducation physique des enfants. Il y a tout un art d'élever et d'instruire, qui est jusqu'à un certain point à la portée de toutes les mères; mais la tâche est si délicate et si compliquée, qu'il n'y a pas trop de toutes les facultés soigneusement cultivées de l'esprit et du cœur pour la conduire à bonne fin. Toutefois l'essentiel, répétons-le avec Jacotot, c'est l'émancipation intellectuelle, c'est la confiance dans les vertus innées de l'esprit de l'enfant, et le dévouement des parents poussé jusqu'à ses dernières limites (1).

II

Jacotot met, et avec raison, le zèle et l'enthousiasme de

1. Mme Guizot dit « qu'il n'y a pas trop de tout le dévouement paternel », *Lettres sur l'éducation*, lettre II.

l'éducateur bien au-dessus de la science et de l'expérience qu'il peut avoir. C'est par là seulement que les aptitudes éducatives peuvent différer. « Je vous vaux bien et vous me valez bien... Si l'un de nous est préférable, ce n'est pas celui qui a le plus d'esprit : nous avons tous la même intelligence ; c'est celui qui pense sans cesse à ses élèves, qui les aime, qui s'intéresse à leurs progrès, qui les fait parler, qui réveille la paresse endormie, qui soutient le zèle ; en un mot, c'est celui qui s'occupe de leur éducation avec toute la sollicitude qu'inspirerait l'amour de ses propres enfants. Il ne faut point de génie pour cela, mais il faut un certain caractère, un goût particulier et un dévouement sans réserve. Cela ne s'apprend pas plus que l'esprit... Tout le monde n'a pas le *caractère* convenable à telle ou telle situation de la vie humaine. Heureux ceux que la nature en a doués ! Ils font bien par goût. Celui qui le fait par vertu est beaucoup plus louable, mais il ne fait jamais constamment bien comme le premier, car la vertu est un effort et il est à craindre qu'on ne se relâche (1) ». Conclusion : tout maître est bon, mais il y en a d'excellents ; c'est la nature qui s'est chargée de les former en leur donnant le caractère ou le goût de leurs fonctions. Il est des dons de nature, que la vertu peut imiter, sans jamais les égaler. « Cela ne s'apprend pas plus que l'esprit. » Enfin, en instruction comme en éducation, la bonne volonté, la méthode, en un mot, le savoir-faire, dans le sens favorable du mot, valent mieux que le savoir et l'intelligence. Cela ne veut pas dire que, doublés du savoir, ils ne valent pas davantage. Mais ils sont l'essentiel : Jacotot a raison de l'affirmer, bien qu'avec son exagération habituelle et non sans se contredire un peu.

1. *Langue maternelle*, p. 133.

Il y a donc quelques restrictions, de l'aveu même de Jacotot, à cet axiome : « Tout le monde peut enseigner. » Nous acceptons l'axiome et les restrictions. Nous sommes tellement pénétré de cette conviction que la fonction pédagogique est un droit et un devoir universel, que nous voudrions voir inscrire dans les programmes de tout enseignement, de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, un cours sérieux de pédagogie (1). Y pensez-vous ? dira-t-on ; vous songez à installer la science de l'éducation, c'est-à-dire l'éducation selon la science, dans le sanctuaire domestique, domaine séculaire de la routine et de la fantaisie, et vous oubliez qu'on n'a pas encore fondé un cours de cette prétendue science de l'éducation, ni au collège de France, ni à la Sorbonne, ni dans une seule faculté de province ! Vous n'ignorez pourtant pas que l'exemple doit venir d'en haut, et que si vous voulez établir la moindre chaire de quoi que ce soit dans les lycées de garçons ou de filles, il faut commencer par en obtenir une au moins dans une haute école à Paris. Je réponds que je sais fort bien cela. Mais je sais aussi qu'en Allemagne, en Italie, en Angleterre, en Suisse, dans l'Amérique du nord et dans l'Amérique du sud, en un mot, partout ailleurs que chez nous, il existe de hautes et basses chaires de pédagogie, où l'on enseigne les doctrines de tous les maîtres, sans oublier Jacotot. Mais c'est, je l'accorde, une assez grande gloire pour nous que de fournir de bonnes et grandes idées les deux continents. Ayons le bon esprit de nous en con-

1. M. Clémenceau, dans un meeting dont il a été beaucoup parlé, ayant prononcé le mot d'enseignement *intégral*, nombre de journalistes républicains lui demandèrent ce qu'il entendait par là. Ce fait, entre mille, prouve l'urgence d'une telle fondation.

tenter. Et d'ailleurs, avons-nous assez de temps et d'argent à perdre pour essayer de mettre en pratique tous les rêves de nos utopistes?

Si nous n'y prenons garde, nous serons bientôt dépassés en tout ce qui touche à l'éducation par les peuples qui se trouvaient hier encore bien arrière de notre civilisation. Qu'on en juge par la motion suivante, que le Dr A. Berra, délégué de l'Uruguay au Congrès pédagogique de Buenos-Aires (1882) a présentée et fait accepter. « On ne peut bien instruire sans connaître la science pédagogique et encore moins bien éduquer. Le père et la mère ont le devoir de faire l'éducation de leurs enfants avant qu'ils commencent à fréquenter l'école, pendant qu'ils la fréquentent, et même après. Si les maîtres ne peuvent enseigner à l'école que lorsqu'ils possèdent la science pédagogique, comment les parents élèveront-ils leur famille, s'ils l'ignorent? La généralité des enfants de l'un ou de l'autre sexe sont destinés à être pères ou mères, à être éducateurs de l'enfance. Avant d'être pères ou mères, ils sont frères ou sœurs, et, en cette qualité, ils sont aussi des éducateurs. Destinés à élever une famille dès leur adolescence, il faut qu'ils sachent la bien élever, puisque la bonne éducation est la base de l'ordre et du progrès. Voilà pourquoi la pédagogie doit être enseignée dans l'école primaire, et doit être inscrite dans les programmes, non comme matière facultative, ou simplement recommandée, mais comme une matière obligatoire entre toutes. » Il est donc bien entendu qu'à la formule *Tout le monde peut enseigner*, il faut ajouter celle-ci : *Tout le monde doit enseigner*. La science et l'art de l'éducatiion font partie intégrante de l'instruction générale.

III

Jacotot, logicien souvent pratique, voulait établir dans tout le système de l'éducation l'unité et la continuité qui se manifestent dans la nature et se reproduisent dans les sciences. Il recommandait une seule méthode, celle de la nature comprise par la réflexion, un seul livre, ou peu de livres, un seul maître, ou peu de maîtres. Encore sur ce dernier point, ses idées nous offrent matière à d'utiles considérations.

Nous l'avons déjà dit, notre enseignement, et surtout notre enseignement secondaire, ne se préoccupe nullement de relier entre elles les diverses parties du programme scolaire. Nous croyons que ce grave défaut tient à la nature même de l'institution. Comme on connaissait autrefois en métaphysique l'homme abstrait, on reconnaît encore l'élève abstrait, dont l'assistance scolaire n'est qu'une répétition en cinquante ou soixante copies. C'est pour l'élève abstrait, pour l'élève-type, qui peut rencontrer par hasard dans une classe quatre ou cinq réalisations plus ou moins approximatives, que le professeur aussi abstrait que possible, le professeur selon la lettre et l'esprit du programme, le professeur spécialiste agrégé fait sa classe. Je sais toutes les bonnes raisons qu'on peut donner pour défendre le morcellement des études : la plus plausible est l'ampleur des programmes, qui a pour conséquence la division excessive du travail enseignant. Veut-on qu'un maître brasse à lui seul la langue maternelle, les langues mortes, les langues étrangères, l'histoire publique, l'histoire naturelle, la géographie, la physique, la chimie, la mathématique,

l'astronomie, la logique, la morale, l'hygiène, l'éducation civique, que sais-je encore ? Non. Les maîtres de science universelle ne courent pas les rues. Il est vrai qu'un maître d'école, avec un seul adjoint, enseigne presque tout cela : mais qu'il l'enseigne peu !

D'ailleurs, il est incontestable que la division du travail et la multiplicité des professeurs contribuent à rafraîchir et à ranimer l'énergie d'attention si vite lassée dans l'enfance. Les plus autorisés d'entre les anciens, Cicéron, Quintilien, Pline, ont dit depuis longtemps et montré par leur propre exemple que le travail diversifié est plus agréable et plus fécond. Moins de fatigue et plus de travail, plus de résultats et moins de peine, tel est l'avantage supérieur du morcellement et de la spécialisation des études.

Ces raisons ont du poids, mais elles ne sont pas sans réplique. Je me demande comment la moyenne des écoliers peut arriver à mettre quelque unité dans les diverses matières de cet enseignement brisé et éparpillé, et surtout comment chacun de ses professeurs successifs peut l'aider à se retrouver dans ce chaos de notions multiples et incohérentes. Encore si chacun de ces professeurs n'avait pas sa manière à lui, je ne dis pas d'exprimer ses idées, d'expliquer les faits et les doctrines, mais de comprendre l'ensemble et d'apprécier la valeur particulière des matières du programme ! Mais il n'en est rien : le spécialisme s'exagère lui-même, par la force des choses ; chaque maître se cantonne avec un soin jaloux dans sa division scolaire, et il s'en rapporte, sur telle ou telle autre matière, à son voisin ou à son successeur. Combien cette division, cette solution de continuité dans les idées et les jugements des élèves est nuisible à leurs progrès, même dans les connaissances spéciales, et surtout au développement général

de leur esprit ! Ainsi, l'élève de l'enseignement secondaire doit attendre son année de philosophie pour apprendre vaguement quelles sortes de rapports généraux relient entre elles les sciences nombreuses dont on lui a enseigné les éléments tronqués.

Mon idéal serait-il un maître pour chaque élève, et ce maître universel ou à peu près ? Assurément non ; le trésor ne suffirait pas à pourvoir d'un Aristote chacun des six ou sept millions d'écoliers français des deux sexes. Mais on pourrait sans doute trouver le moyen d'opérer une réforme plus ou moins rapprochée de l'idéal jacotien. « On distribue, dit-il, des maîtres sans nombre tout le long de la route. Chacun arrête l'élève pour lui faire un long conte tout nouveau, et lui délivrer un transit avec lequel on est admis chez le conteur voisin. Mais quelle garantie, quelle assurance a-t-on qu'une exacte proportion a été observée dans la solidité de tous ces échelons successifs ? Si l'un vient à casser en route, l'élève qui a gravi longtemps fera la culbute... Chez nous, un seul maître fait tout, il a tout l'honneur ou toute la honte : voilà une garantie suffisante pour le public. » L'idéal, d'après Jacotot, serait donc, non plus une série de spécialistes qui souvent ne savent et ne voient rien au-delà de la chose qu'ils enseignent, mais un maître unique, ayant assez de connaissances variées et coordonnées, assez de temps et de santé, pour conduire son groupe scolaire du commencement au terme des études.

Retenant ce principe qu'un maître doit rester avec les mêmes élèves le plus de temps possible, on pourrait essayer d'établir tout d'abord une réforme facile dans les classes enfantines. Nous admettons, avec une maîtresse pour cinquante enfants, trois groupes d'âges, de deux à trois ans,

de quatre à cinq, et de cinq à sept. Mais nous aimerionc mieux faire parcourir à chaque maîtresse, avec les mêmes enfants, pris à deux ans et laissés à sept, le cycle tout entier de l'école enfantine. Il y aurait grand profit, sous le rapport de l'instruction, des soins hygiéniques et de l'éducation du caractère, à ce que ces jeunes maîtresses gardassent pendant cinq ans des élèves qu'elles aimeraient et connaîtraient chaque jour davantage. La réforme dont je parle, par pénurie d'argent ou défaut de maîtres, s'est en quelque sorte grossièrement ébauchée d'elle-même dans les écoles communales, et dans les petits collèges à classes doubles ou même triples. Il y a peut-être là de bons éléments à utiliser en les perfectionnant. J'estime aussi qu'on pourrait, sans désorganiser l'enseignement secondaire, sans détruire la division peut-être nécessaire du travail enseignant, lui donner tout à la fois plus d'étendue et de concentration. Le nombre des professeurs étant augmenté dans la proportion d'un professeur par quarante élèves, chaque professeur garderait les mêmes élèves pendant trois ans, serait successivement leur professeur de sixième, de cinquième et de quatrième, ou leur professeur de troisième, de seconde et de rhétorique, ou leur professeur de mathématiques, de physique, de chimie et d'histoire naturelle, ou leur professeur d'histoire, de géographie, d'économie sociale et politique ; l'enseignement de la philosophie (psychologie et logique pratique) serait commun à toutes les divisions de l'enseignement, et pourrait avoir son couronnement dans une classe spéciale, à la fin des études. Son triennat terminé, chaque professeur le recommencerait avec de nouveaux élèves. Cette réforme offrirait, je crois, entre autres avantages, ceux résultant de classes peu nombreuses, de la suite dans les études, de la connais-

sance et de l'affection réciproques entre maîtres et élèves.

Mais n'aurait-elle pas aussi l'avantage de supprimer peu à peu les inconvénients attachés à l'étroit spécialisme du professorat ? Un maître rougirait de rester étranger à quelqu'une des connaissances de ses élèves ; il éprouverait le besoin de se tenir en tout au moins à leur niveau, et de pouvoir pénétrer dans leurs pensées familières. Un professeur de philosophie, de littérature ou d'histoire, ne voudrait pas ignorer ce que ses élèves apprennent chaque jour avec d'autres professeurs, c'est-à-dire les langues vivantes, les mathématiques, l'histoire naturelle. Il se produirait spontanément comme un échange et une communion naturelle entre les différentes parties de l'enseignement. Les programmes s'élargiraient d'eux-mêmes, ou du moins on pourrait en coordonner plus étroitement les matières, parce qu'on supposerait à bon droit dans chaque professeur, outre ses connaissances spéciales et approfondies, une connaissance générale et suffisante de l'ensemble. N'arriverait-il pas même un jour, que deux licences, l'une de lettres, l'autre de sciences, seraient obligatoires pour tout candidat à l'agrégation ?

Et puis, dans un pareil système, qu'il serait facile et agréable de se livrer à ces exercices de répétition et de vérification, dans lesquel Jacolot mettait presque toute la méthode !

CHAPITRE VII

LA LANGUE MATERNELLE

Après avoir examiné les axiomes et les principes qui étaient la base de l'enseignement universel, nous indiquerons aussi succinctement que possible les applications que le maître en avait faites aux principales parties de l'enseignement. Nous appuierons d'abord, comme il convient, sur l'étude de la langue maternelle.

I

Lecture et écriture.

Dans la première leçon, Jacotot ouvrait *Télémaque*, et lisait l'un après l'autre, l'élève répétant, les mots de la première phrase : *Calypso — Calypso ne — Calypso ne pouvait — Calypso ne pouvait se — Calypso ne pouvait se consoler — Calypso ne pouvait se consoler du — Calypso ne pouvait se consoler du départ — Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.* Le maître faisait aussi écrire cette phrase d'après un *exemple en fin*, et il vérifiait si l'élève distinguait tous les mots, toutes les syllables, toutes les lettres. « Prenez garde, disait-il, d'aller trop vite en commençant, retenez l'élève sur la première leçon jusqu'à ce

qu'il la sache imperturbablement. Il y a pour lui tant d'acquisitions à faire dans une seule phrase; il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier (1)! »

On le voit, la méthode de Jacotot était l'inverse de celle que l'on avait presque toujours employée jusqu'à lui. Au lieu de s'attaquer au *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu* traditionnel, d'aller de la connaissance des lettres à celle des syllabes, et de celle des syllabes à celle des mots, il commençait par montrer à l'élève les mots eux-mêmes, il les prononçait, il les lui faisait montrer et prononcer, répéter et apprendre par cœur. Il est, en effet, « plus aisé en fait de distinguer *Calypso* de *pouvait* que d'apercevoir la différence qui existe entre *ca* et *co*, puisque dans ce dernier cas la ressemblance paraît exacte pour l'enfant au premier coup d'œil ». Le procédé de la méthode allant, sinon du composé parfait (la phrase), au moins du composé complet en lui même (le mot), pour arriver aux détails simples (les lettres), était conforme à la vraie psychologie, non moins que la manière dont Jacotot l'appliquait. Car il se gardait bien d'aller trop vite en commençant; l'élève restait sur la première phrase jusqu'à ce qu'il pût indiquer, sans hésiter, où était le mot *ne*, le mot *Ulysse*, le mot *consoler*, le mot *Calypso*, etc.

Par cette méthode, l'enfant apprenait à lire et à écrire en même temps. La juxtaposition de ces deux exercices paraît justifiée, psychologiquement et physiologiquement, par l'analogie qui existe entre la parole articulée et la parole écrite, et par ce fait supposé par C. Vogt (2), et peut-être démontré par les cas concurrents d'aphasie et d'agra-

1. *Langue maternelle*, p. 12.

2. *L'écriture considérée au point de vue physiologique*, *Revue scientifique*, juin 1880.

phie, que le langage et les mouvements nécessaires pour l'écriture dépendent du même centre cérébral.

Étant admis, comme le procédé le plus naturel, car il passe par degrés de l'analyse relative à la synthèse, l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, on peut se séparer de Jacotot quant à la graduation des exercices d'écriture. Jacotot commençait par faire écrire d'après un modèle *en fin*, pour passer à l'écriture *moyenne* et ensuite à la *grosse*. La moyenne est la grosseur normale, et il serait même à désirer, non seulement au point de vue hygiénique et dans l'intérêt de l'organe visuel, mais aussi pour la commodité plus grande de la lecture, que l'usage commun adoptât ce genre d'écriture pour type et cherchât à s'en éloigner le moins possible. Cette écriture est plus facilement saisie que la fine et la grosse par les yeux et par les doigts de l'enfant. Elle est plus favorable que la fine à la position verticale du buste, qui est réclamée par l'hygiène. Elle exige du débutant des mouvements moins étendus du poignet et du bras que la grosse. Il semble donc plus avantageux d'exécuter les premiers exercices en écriture *moyenne*, pour passer ensuite à l'écriture demi-fine, et de là à la grosse, et ensuite de revenir fréquemment de celles-ci à l'écriture moyenne, en n'abordant la cursive expédiée que lorsque l'enfant possède à peu près sûrement la cursive à main posée.

Une autre question, qui peut paraître paradoxale, mais qui aurait paru toute naturelle à Franklin, et sans doute à Jacotot, s'il y avait pensé, est celle de la convenance qu'il y aurait à exercer l'enfant à écrire, comme à faire beaucoup d'autres exercices, des deux mains. Ici, je le sais, les physiologistes vont nous opposer des objections de leur compétence. C. Vogt, précité, nous avertira peut-être que

la question n'est pas seulement pédagogique, qu'elle est de plus physiologique et même ethnologique. Pour ne prendre que les deux types les plus connus d'écriture phonétique, l'écriture sémitique, et l'écriture aryenne, qui est la nôtre, sont deux formes essentiellement opposées. L'une est d'adduction, et procède de droite à gauche, dans une direction centripète par rapport à l'axe du corps ; l'autre est d'abduction, et dispose les lettres dans une direction centrifuge. « L'arrangement des lettres et la direction des lignes dépendent-ils de lois physiologiques, de nécessités de structure et de conformation anatomique, ou ne sont-ils pas plutôt, comme le soutient Vogt, l'effet de causes externes différentes ? Ces dernières, au jugement du célèbre anthropologiste, développèrent leur influence à des époques très reculées sur les premiers hommes, et, bien qu'elles aient pu disparaître, ont laissé à leurs descendants, en vertu de l'hérédité et de l'habitude, le mode particulier de formation des signes graphiques. Il est certain, pour ne pas nous enfoncer dans un sujet si difficile, que l'écriture centripète, d'après les faits les plus immédiats, est le propre des races inférieures, et que dans les races élevées, non seulement la manière d'exprimer graphiquement ses propres pensées, mais toutes ou presque toutes les opérations manuelles exigeant facilité, précision, élégance, sont accomplies par des mouvements centrifuges, et il semble que dans l'évolution physiologique des fonctions motrices les mouvements des muscles abducteurs aient obtenu la prédominance sur ceux des muscles adducteurs. Ainsi l'écriture en direction centrifuge doit être considérée par nous comme un fait naturel, et, comme on dit, plus approprié au but, à cause de la plus grande liberté de mouvements que le bras, par rapport à l'axe du corps, acquiert en se dirigeant vers l'extérieur. Et

ceci s'applique au bras gauche ainsi qu'au bras droit; les physiologistes ont pu le prouver parce qu'on appelle l'*écriture à miroir* ou *lithographique*, laquelle s'observe chez les enfants qui s'essaient pour la première fois à tracer des signes graphiques, et plus spécialement et avec plus d'évidence chez quelques personnes obligées à écrire de la main gauche, parce que la paralysie a rendu inerte la moitié droite de leur corps (1). »

On pourrait donc nous objecter que l'écriture dans le sens ordinaire, c'est-à-dire lue de gauche à droite, serait centripète, c'est-à-dire peu naturelle, peu commode, peu *civilisée*, si on l'exécutait avec la main gauche. Cette considération n'arrête pas ceux que le hasard de la naissance ou des causes accidentelles ont privés de la main droite. On devrait même, selon moi, prévoir les cas si fréquents où l'on serait réduit par la maladie, la fatigue, les accidents, à demander à la main gauche, pour toujours, ou pour un temps plus ou moins long, les services que rendait auparavant la main droite. Il me semble qu'on n'a pas asez tenu compte jusqu'ici des services que la main gauche a pu ou peut rendre, ne serait-ce que comme auxiliaire de la main droite. L'écriture, quelle que soit la forme adoptée, nous paraît rentrer dans les services naturels que peut rendre cette sœur *cadette*, suivant l'expression dont Franklin s'est servi dans son fameux plaidoyer de la main gauche contre la main droite. Jacotot a oublié d'en parler au chapitre de l'écriture ; mais il a réparé cet oubli à propos de la gravure. Un habile maître d'écriture étant venu lui montrer un bel exemple d'écriture qu'il avait composé, Jacotot lui

1. G. Buccola, *La mémoire organique dans le mécanisme de l'écriture, recherches expérimentales*, dans la *Rivista di filosofia scientifica*, juillet 1882, Turin.

fait remarquer un plein qui n'est pas plein ; le maître d'écriture rejette la faute sur le graveur. Jacotot lui conseille de graver lui-même ses exemples. L'autre reste un moment ébahi ; puis il s'irrite, il s'indigne. « Flatteur ! jongleur ! charlatan ! Votre ignorance vous trahit. Vous ne savez point que l'art de l'écriture exige une main reposée, obéissante, facile, légère, tandis que.... — N'achevez pas, je vous comprends. Le maniement d'un burin exige des efforts qui rendent la main brusque et indocile. — Vous y êtes, mon ami ; vous voyez donc... — Je ne vois rien. — Comment ! — Un homme tel que vous ? — Au fait, au fait. — Êtes-vous manchot ? Mon cher maître d'écriture... — Tout autre l'éprouverait sur l'heure. — Eh bien ! Savez-vous tout ce que votre intelligence peut faire avec l'outil que nous appelons une main gauche ? — Je n'en sais rien. — Essayez. — Mais comment ? — Comme vous avez essayé votre main droite. Alors la droite écrira, et la gauche gravera. *Ma* méthode consiste à vous dire : essayez (1). » Je n'ai rien à ajouter à ces paroles ; je n'ai qu'à dire aux éducateurs : quand votre élève sait écrire de la main droite, il sait écrire de la main gauche ; c'est affaire d'un très court exercice : essayez.

II

Passons à une question plus intéressante par son actualité. Je me demande si, conformément à l'usage de plus en plus adopté, il convient de faire intervenir dans les exercices de lecture-écriture les exercices d'intuition objective.

1. *Droit et philosophie panécastique*, p. 157-162.

Il semble que la leçon de choses doit, autant que possible, se suffire à elle-même. La mettre partout, c'est lui nuire, et nuire aux exercices qu'elle envahit et supplante. En écriture, l'observation doit strictement se fixer sur les signes et non sur la valeur ou le sens des mots. Il ne s'agit pas de regarder un objet, qui peut ou doit être déjà connu, mais son nom écrit ou imprimé : pendant que l'attention visuelle s'applique à saisir la forme des lettres et des syllabes, l'attention auditive doit s'appliquer à bien distinguer, et l'attention musculo-phonétique à bien reproduire les sons dont le mot est composé. Que d'efforts presque simultanés à faire, efforts difficiles pour les débutants ! Il est à craindre que l'objet montré ou figuré ne distraie jusqu'à un certain point l'attention nécessaire pour que la leçon d'écriture, ou d'écriture-lecture, soit convenablement prise. Je crois donc que l'exercice d'écriture, qui peut se faire immédiatement après la leçon de lecture, dans la même séance et sur le même objet, doit être rigoureusement exclusif de tout autre. Il est facile d'appliquer cette méthode, non pas avec *Télémaque*, mais avec des livres dont tous les mots et leurs combinaisons seront connus et compris de l'élève.

Oserai-je encore émettre le soupçon que les procédés de méthode objective et amusante qu'on a pu imaginer depuis Quintilien jusqu'à M. Grosselin ne sont pas le meilleur moyen d'apprendre à lire et à écrire ? Vous voulez amuser les enfants : vous avez le chant, les rondes, les ébats du préau, etc. Vous voulez les instruire, leur apprendre à lire, à écrire, à nombrer : obtenez leur attention sérieusement, par les moyens les plus simples, et pendant un temps aussi court que leurs frêles organes le demandent. Et d'ailleurs, est-ce que l'écriture et même la lecture sont à proprement parler objets d'instruction ? Ce ne sont que des moyens

plus expéditifs d'intellection et de communication des idées. L'instruction proprement dite a pour véritable objet les faits et leurs liaisons, la connaissance des êtres et des objets, de leurs caractères essentiels, de leurs rapports entre eux et avec nous, et puis la connaissance de plus en plus développée de la nature humaine autour de nous et en nous-mêmes. Que de choses plus utiles à enseigner avant la lecture et l'écriture! On arrive assez vite à lire et à écrire, par la méthode naturelle et même par toutes les méthodes, pour ne pas embarrasser la première instruction de ce fatigant exercice. Pour moi, je regarde comme des anomalies regrettables les prodiges d'enfants, comme j'en ai tant vu, qui savent lire presque avant de savoir parler. J'estime, avec l'abbé Sicard, que le temps de l'instruction vraiment *scolaire* n'est pas celui où l'enfant bégaie. « Il faudrait, dit-il, à ce premier âge, où l'œil qui s'ouvre pour la première fois sur la nature lit ordinairement si mal dans ce livre intéressant, apprendre à un enfant à regarder, à observer, à comparer, à distinguer et à juger, à énoncer ses jugements, à mettre enfin de l'exactitude dans les propositions et de la correction dans ses premières phrases (1). » Tout cela, c'est l'instruction des choses ou sur les choses, et un enfant peut la recevoir jusqu'à sept ou huit ans, sans avoir besoin de savoir ni lire ni écrire. Vers cet âge, qu'il apprenne à lire et à écrire, à écrire même des deux mains; mais ne lui compliquez pas d'une inutile leçon de choses ces deux exercices qui peuvent facilement intéresser par eux-mêmes.

1. *Leçons à l'École normale, l'an IV de la République.*

III

Dans la deuxième leçon, on faisait répéter la première phrase, et on apprenait la seconde en suivant la même marche. Ainsi des autres phrases. Comme la répétition et la vérification sont l'essence de la méthode, « dès que l'élève a oublié quelque chose, on le note pour le lui redemander. » A l'enfant qui connaît les mots, on montre, on fait montrer les syllabes, *Ca*, *pour*, *pou*, *lyp*, *ait*. Quand il sait par cœur plusieurs phrases, la distinction des syllabes lui devient facile, puisqu'il n'a qu'à prononcer lentement chacun des mots qu'il connaît. *Ca-lyp-so ne pouvait se.* A mesure qu'il avance, il reconnaît les mots et les syllabes déjà vus : progrès utile pour la grammaire et l'orthographe. Il arrive ainsi très vite à lire couramment la plupart des mots de la langue. Le travail d'anatomie qu'il fait sans cesse sur les mots connus l'amène tout naturellement à former des mots nouveaux. Par exemple, s'il a bien distingué les syllabes *Ca*, *lyp*, *so*, *ne*, il n'aura pas de peine à reconnaître *ca-ne*, et, en combinant ces deux sons, à lire *cane*. Il passe ainsi d'abord de l'ensemble au détail, du composé au simple, pour revenir du détail à l'ensemble, du simple au composé : c'est la réunion de l'analyse et de la synthèse, c'est la marche même de l'esprit humain quand il apprend quelque chose. Aussi Jacotot disait-il qu'il n'enseignait pas une méthode, mais qu'il ramenait à la méthode.

On a déjà entrevu qu'en apprenant à lire et à écrire, l'élève se trompe de moins en moins en écrivant, même de mémoire, les mots et les syllabes qu'il sait par cœur

et qu'il revoit sans cesse. Il apprend donc tout machinalement, ou, si l'on veut, tout naturellement l'orthographe, et tout à la fois par l'oreille et par les yeux. On met le plus grand soin à vérifier s'il la sait, s'il écrit correctement ce qu'il est capable de lire et de réciter. On peut lui faire aussi réciter par cœur l'orthographe des mots : nous voici donc revenus à l'épellation. Jacotot, comme il s'en vante, finit par où les autres commencent. Toutefois, la date indiquée par Jacotot pour cet exercice peut paraître un peu hâtée, car il recommande d'y soumettre l'élève dès la cinquième leçon, c'est-à-dire dès que la cinquième phrase de *Télémaque* a été apprise. Le travail analytique de l'intelligence (à moins qu'il ne s'agisse d'adultes) se fait plus lentement peut-être, même en supposant chez les commençants des aptitudes exceptionnelles, c'est-à-dire, pour parler comme Jacotot, une force de volonté exceptionnelle.

Au bout de quelques semaines, l'élève aura vu, il aura écrit plusieurs fois les mots et les expressions les plus habituels. Il aura remarqué des ressemblances et des différences toujours ramenées dans certains cas : ce qui lui permettra d'appliquer, sans les formuler, de deviner, les habitudes constantes de la langue, c'est-à-dire les règles d'orthographe. Les interrogations du maître l'y aideront, du reste. L'élève fera comme les grammairiens ont fait, il retrouvera la grammaire dans la langue. Cette idée était bien vieille quand Jacotot vint l'exprimer à son tour : il n'en est pas moins louable pour lui d'en avoir fait une partie intégrante de sa méthode.

Mais ici formulons un doute : le système d'interrogations, qui provoque chez les élèves l'expression de leurs découvertes grammaticales, n'équivaut-il pas, pour leurs camarades moins avancés ou plus lents d'esprit, au vieux

système des règles dictées par le livre ou par le maître? Et que devient alors le travail personnel de ces élèves? Jacotot nous aurait sans doute répondu : dans aucun cas, nous ne demandons à notre élève une formule autre que la sienne, c'est-à-dire une réponse indiquant qu'il sait bien ce qu'il dit. Et puis l'élève qui ne sait pas encore, au lieu de prendre au plus avancé des formules toutes faites, dont il n'aurait que faire pour ses réponses imprévues, est excité à produire de son côté, pour comprendre le fait dont il s'agit, l'effort qu'il voit faire à son camarade. Il sait bien que le maître ne lui demandera jamais que ce qu'il peut savoir; et un maître qui vérifie chaque jour les acquisitions de ses élèves se gardera bien de demander à aucun ce qu'il ignore, disons mieux, ce que, d'après les principes mêmes de la méthode, il est tenu d'ignorer, n'ayant pas encore eu occasion de le voir et d'y réfléchir. Jacotot ne proscrit pas absolument le formulaire abstrait; mais il veut qu'il vienne à son moment, quand l'élève a longtemps réfléchi, comme nous venons de le dire, sur ce qu'il connaît. Alors qu'il prenne une grammaire, celle qu'il voudra, pourvu qu'elle soit claire et courte, et qu'il la vérifie sur son livre ou sur ses souvenirs. Il pourra reconnaître chaque règle dans les explications que lui en présente le livre qu'il sait. La grammaire une fois apprise ainsi, « il ne l'oubliera jamais ». Il lui sera, d'ailleurs, toujours très facile de trouver dans son livre, tant qu'il l'aura dans sa mémoire, les applications des règles, par conséquent les règles elles-mêmes, dès qu'il en sentira le besoin.

IV

L'étude de la grammaire ainsi comprise est en même temps une étude des idées, et, comme l'a dit le P. Girard, une grammaire des idées. En apprenant l'orthographe des mots et les lois de leurs liaisons habituelles, l'enfant n'a jamais cessé de saisir le sens des mots, d'y réfléchir, de comparer les idées et les faits. L'interrogateur a dirigé son attention sur le sens de mots, soit signes de choses, comme *grotte;* soit signes de personnes, comme *Calypso*, *nymphes;* soit signes d'actions ou de faits, comme *elle se promenait*. Ces derniers sont, d'après Jacotot, les plus importants. « On ne se trompe pas, dit-il, sur les signes de cette espèce. Il y en a qui expriment une succession de faits, un ensemble de circonstances, un tableau : ce sont ceux-là, surtout, qu'il faut étudier et apprendre pour les employer à propos. Si vous vous rappelez toutes les circonstances où vous les avez vus, vous vous en servirez dans les mêmes circonstances et pour des faits analogues; mais si vous avez oublié plusieurs des faits dont ils sont destinés à vous retracer l'image, vous ne pourrez les prononcer qu'au hasard. On n'est pas toujours heureux à cette loterie; on peut acquérir, par cette voie, de la faconde et une grande facilité d'élocution : mais celui-là seul parle bien qui a appris, en regardant par la pensée, la chose dont il parle (1). »

Il faut donc exercer l'enfant à voir et à se rappeler les circonstances des faits ou les séries de faits dont un mot

1. *Langue maternelle*, p. 33.

exprime l'idée abrégée. Cette expression est un mot plus ou moins abstrait, et Jacotot pense avec raison, nous l'avons déjà dit, que l'enfant peut comprendre des mots de cette espèce. Il veut qu'on l'exerce à les comprendre, à en former lui-même le sens, avec ses propres explications, par la décomposition des idées contenues dans l'expression abstraite. Il suffit, selon lui, de regarder et de se souvenir pour comprendre les termes abstraits ou généraux, pour analyser de mémoire leur contenu. Il veut qu'on exerce aussi l'enfant à généraliser. Nous trouverons quelque éclaircissement sur cette délicate matière dans quelqu'un des exercices d'intelligence et de langue que nous allons passer en revue. Nous croyons utile de reproduire le texte de quelques-uns de ces exercices destinés à faire réfléchir l'enfant sur tous les faits contenus dans ce qu'il sait par cœur. Le lecteur, qui n'a pas d'ailleurs oublié le peu que nous en avons dit à propos de la philosophie panécastique et du *programme des pauvres*, pourra se faire une idée plus exacte du système d'interrogation et de vérification préconisé et pratiqué par Jacotot :

Premier exercice. — D. De quoi Calypso ne pouvait-elle pas se consoler? R. Du départ d'Ulysse. — D. Faisait-il froid dans l'île de Calypso? R. Je ne sais. — D. Regardez. R. Non, il y régnait un printemps éternel. — D. Pourquoi se promenait-elle seule? R. Parce qu'elle était triste.

Deuxième exercice. — Qu'est-ce qu'une déesse? R. C'est un être immortel servi par des nymphes. — Est-ce que toutes les déesses sont servies par des nymphes? R. Je ne sais. — Pourquoi l'avez-vous dit? R. Pour répondre. — D. Il fallait dire : Calypso était servie par des nymphes; mais j'ignore si toutes les déesses avaient des nymphes pour les servir.

Troisième exercice. — D. Quel est l'état d'une personne affligée? R. Elle cherche la solitude. — D. Il est vrai que Calypso était triste, et qu'elle cherchait la solitude; mais qui vous a dit que toutes les personnes affligées cherchent la solitude? R. Tout le monde sait cela.

Quatrième exercice. — (Il faut avertir, pour l'intelligence de cet exercice, que les chiffres placés entre parenthèses sont une abréviation indiquant le rapport de chacune des différentes idées accessoires avec les trois idées prinpales : Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3). — D. Que veut dire tout le premier paragraphe? R. Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3). — Expliquez-vous? R. *Dans sa douleur elle se trouvait malheureuse*, c'est la répétition de *ne pouvait se consoler. D'être immortelle* donne l'idée de Calypso. *Les nymphes qui la servaient* me rappelle qu'elle *ne pouvait se consoler. Sa grotte...* Je vois Calypso. *Ne résonnait plus de son chant*, elle était triste. *Elle se promenait souvent seule* (2) *sur les gazons fleuris dont un printemps éternel bordait son île* (1). *Mais ces beaux lieux* (1), *loin de modérer sa douleur* (2), *ne faisaient que lui rappeler le triste souvenir d'Ulysse, qu'elle y avait vu tant de fois auprès d'elle* (2, 3), et elle était sans cesse tournée (1) *vers le côté où le vaisseau d'Ulysse, fendant les ondes, avait disparu à ses yeux* (3) — (1).

Tels étaient les exercices sur les mots, les idées, les faits connus. Le nombre des questions à poser était au choix du maître, qui s'attachait à ne faire que des questions à la portée de l'élève, dont la réponse était dans quelque passage de son livre, ou qu'il pouvait trouver, soit dans son

1. *Langue maternelle*, p. 47.

expérience personnelle, soit dans cette expérience de tout le monde qu'on appelle le sens commun. Nous l'avons vu dans cette réponse, qui n'a l'air de rien, mais qui revenait souvent dans l'enseignement universel : *Tout le monde sait cela.* Quoi qu'on pense de ces exercices, d'après le spécimen qui nous en est fourni par Jacotot, on doit reconnaître qu'ils pouvaient contribuer à donner l'habitude d'examiner et de comparer les mots, les faits, les idées, de les voir et de les présenter sous toutes les formes, dans toutes les modifications possibles et raisonnables. Jacotot et ses disciples assuraient, en outre, que l'élève, même tout enfant, par cette méthode, arrivait très promptement à faire des exercices de composition orale et écrite.

V

1° *L'imitation* est un des premiers exercices par lesquels Jacotot cherchait à développer l'esprit de ses élèves et les habituait à exprimer leurs pensées d'une manière suivie. Par exemple, étant donné le premier paragraphe de *Télémaque*, il s'agit de transporter le personnage de Philoctète dans celui de Calypso. L'élève compose en classe, et remet sa copie avant de sortir ; le lendemain, il lit son ouvrage, sur lequel les questions du maître l'amènent à justifier, à vérifier l'emploi de chaque expression.

Rien de plus utile que l'analyse de son propre travail par l'élève, la composition et l'analyse étant circonscrites dans le cercle des idées et des expressions qui lui sont familières. Etant tenu de justifier l'emploi de chacune de ses expressions, il ne se contente pas d'une imitation servile et mécanique, et, sans transformer encore à son gré le

morceau qu'on lui donne à imiter, il compare entre ses souvenirs, pour en faire un choix et une combinaison en rapport avec la nature du sujet. Ajoutons que le principal rôle, dans ces compositions de début, appartient encore à la mémoire seule; aussi l'élève n'a-t-il qu'à rassembler rapidement ses idées et ses mots pour écrire sa composition. C'est une improvisation par écrit, qu'on peut aussi faire de vive voix. On s'exerce à écrire et à parler en même temps.

2° Un autre exercice est celui de la *définition*. On donne, par exemple, à définir le *courage*, la *modestie*, la *défiance*. Après une courte réflexion, l'élève improvise par écrit ou de vive voix le travail qu'on lui demande. Pour caractériser tel ou tel sentiment, il n'a qu'à se rappeler les phrases où il l'a vu exprimé. Il réunit les phrases ou les expressions exprimant des actions conformes à ce sentiment. Ce qui était particulier dans le livre se généralise dans sa composition, par un simple effet de la juxtaposition de quelques morceaux détachés. Du reste, l'élève justifie toujours l'emploi de chacune des expressions qu'il a employées. A mesure qu'il a fait plus de réflexions sur un plus grand nombre de morceaux appris, on lui recommande « de détailler davantage, c'est-à-dire de faire un plus grand nombre de réflexions en regardant un plus grand nombre de faits (1) ». « On prend ainsi successivement pour sujets les vertus, les vices, les défauts ou les bonnes qualités. Insensiblement l'élève s'étend davantage sans faire jamais au hasard ce qu'on appelle des amplifications; car il voit toujours ce qu'il dit (2). »

3° L'élève développe en dix ou quinzes lignes des *synonymes de mots*. Par exemple, étant donné les mots *aug-*

1. *Langue maternelle*, p. 66.
2. *Ibid.* p. 67.

menter et *ajouter*; les mots *austérité* et *sévérité*; *suites* et *conséquences*; *mer*, *ondes*, *vagues et flots*; l'élève construit un petit nombre de phrases où ces mots sont employés dans leur valeur respective.

4° L'élève fait des *traductions*, par exemple, *Les regrets de l'ambitieux*, d'après les regrets de Calypso. Il s'agit encore ici de généraliser, c'est-à-dire de supprimer les faits particuliers, les circonstances particulières, et d'imiter seulement « les réflexions de l'auteur ». Cet exercice, selon Jacotot, est très important. Il peut « traduire toutes les réflexions et même toutes les suites de réflexions... C'est véritablement ici le développement oratoire qu'on imite, dès qu'on aperçoit un rapport entre le sujet qu'on se propose et le sujet traité par l'auteur. C'est ce que nous faisons tous au moyen de nos lectures qui nous inspirent à notre insu. Sous ce point de vue, Fénelon est la traduction d'Homère et de Virgile; Bossuet, Cicéron, sont dans Fénelon. L'élève de l'enseignement universel qui les aura reconnus dans son livre, aura acquis des connaissances fixes et durables, puisqu'il n'oubliera jamais ce qu'il a si souvent répété » (1).

5° On donne à faire des *synonymes d'expressions*; par exemple, indiquer la différence qui existe entre ces expressions : *saisi de douleur*, *pressé par la douleur*, *abattu par la douleur*, *plongé dans la douleur*.

6° *Des synonymes de composition*. Le mot *composition* signifie ici *réunion* ou *assemblage*. C'est un exercice d'association des idées et des mots, qui consiste à écrire, au dessous d'un mot, tous les mots et toutes les expressions qui se rattachent dans le livre à ce mot. Par exemple, le mot de *regrets* suggère, par le souvenir des regrets de Ca-

1. *Langue maternelle*, p. 88, 89, *passim*.

lypso, toute une série de mots : *départ*, *douleur*, *se trouver malheureuse*, *immortalité*, *grotte*, *résonne*, *chant*, *nymphes*, *n'oser*, etc. « On peut faire les synonymes de composition comme on veut, soit en parlant, soit en écrivant. Parler est encore plus utile ; car celui qui parle (d'après nos exercices) sait écrire, et la réciproque n'est pas toujours vraie » (1).

7° *Des analyses*. L'élève a acquis l'habitude de regarder, de comparer, d'apercevoir les ressemblances et les différences, de parler d'abondance sur les différents sujets qu'il a étudiés : mais il n'a fait jusqu'à présent que des morceaux. Le moment est venu de lui faire entreprendre de véritables discours, des *ouvrages de littérature*. On lui fait d'abord faire des analyses. L'analyse réduit un long ouvrage, *Télémaque*, les meilleurs discours de Bossuet, de Massillon, etc., à leur valeur intrinsèque. On s'habitue à remarquer la marche de l'auteur, à distinguer dans son écrit le principal de l'accessoire. On voit qu'un discours n'est autre chose qu'une proposition (Fénelon l'avait fort bien dit avant Jacotot), que cette proposition se décompose en un certain nombre d'autres, qu'il s'agit de développer successivement. Cet exercice doit donner beaucoup de facilité à trouver sur un texte quelconque, pris comme proposition principale, les développements variés qui n'en sont que des propositions accessoires.

8° *Des développements de pensées*. L'élève a remarqué que tout développement doit être tiré des faits, des circonstances. Toute pensée que Fénelon a développée se réduit à cela : il faut l'imiter. On signale à l'élève le passage du quatrième livre de *Télémaque* où Mentor fait des remon-

1. *Langue maternelle*, p. 96.

trances au fils d'Ulysse sur son indiscrétion. Mentor dit : « *Ne parlez jamais par vanité* »; mais il ne développe pas cette pensée. L'élève la développera, en imitant les réflexions de l'auteur, mais en y ajoutant des combinaisons particulières.

9° *Trouver des sujets de traduction.* L'élève prend un passage pour modèle et pour guide, et il le traduit dans la manière qui lui convient. Par exemple : *Télémaque combat le lion*; traduisez : la vertu combat les passions. — *Les charmes de la vie champêtre*; traduisez : les charmes de l'état militaire. — *La douleur de Télémaque dans la tour*; traduisez : l'ambitieux persécuté par la fortune. L'élève doit justifier ses compositions, et indiquer les rapports qui existent entre le sujet pris pour modèle et le sujet traduit.

10° *Écrire sur un sujet quelconque.* L'ode, la poésie descriptive, la comédie, la tragédie, etc., tous les sujets de littérature, sont à la portée de l'élève, qui n'a pourtant encore étudié aucun traité de littérature. On lui met sous les yeux une pièce de vers, une pièce de théâtre, etc., et on lui demande d'écrire ce qu'il en pense. Il en pensera toujours quelque chose, et saura l'écrire en son français. Par exemple, on lui fait lire l'ode sur la mort de J.-B. Rousseau, et on lui demande de dire et d'écrire ce que c'est que l'ode, et il généralise les observations qu'il fait sur cette ode.

11° *Écrire sur un objet quelconque.* Une fleur, un miroir, le serin, le chat, etc. L'élève parlera bien d'une fleur, s'il la connaît, s'il l'a observée, bien qu'il ne sache pas le nom technique des diverses parties de la fleur. Il

1. *Langue maternelle*, p. 138.

y a pour tous les objets et pour tous les sujets, pour toutes les sciences et pour tous les genres littéraires, des langues particulières qu'il faut connaître pour bien parler de ce dont on parle. L'élève « tirera ses termes et ses expressions de la langue commune, jusqu'à ce qu'il sache les langues particulières qu'elle contient » (1).

12° *Imitations ou synonymes de pensées.* Par exemple : *Dieu donne aux rois, quand il lui plaît, de grandes et terribles leçons.* On réfléchit, et on peut dire : *Les révolutions donnent aux peuples de terribles, mais d'inutiles leçons.* La Rochefoucauld a dit : *L'esprit est souvent la dupe du cœur.* On peut dire : *Le cœur est souvent la dupe de l'esprit.* N'oublions pas que l'élève doit toujours justifier son œuvre, toujours montrer le fait qui lui a inspiré cette réflexion » (2).

13° *Lettres* : *De Pénélope à Télémaque*, *de Mentor à Ulysse*, de *Protésilas à Timocrate*, etc. « On parle beaucoup de style épistolaire, dit Jacotot : entendons-nous. On récit pour exprimer ses pensées et ses sentiments : toutes les fois que ce but est rempli, on a bien écrit. Le fond des connaissances nécessaires pour cela se trouve dans tous les livres. On peut tout dire avec la langue commune. C'est pour faire un livre dans le genre épistolaire, comme on dit, qu'il est nécessaire d'étudier madame de Sévigné, par exemple » (3).

14° *Portraits* : *Mentor*, *Protésilas*, etc.

15° *Parallèles* : *Narbal et Philoclès*, etc.

16° *Récits.* L'élève fait une histoire avec des faits qu'il imagine, en imitant Fénelon pour la vraisemblance, la succession des faits, en mêlant avec art, dans son récit,

2. *Langue maternelle*, p. 141.
3. *Langue maternelle*, p. 141.

des descriptions de songes, de lieux, de combats, de discours, de jeux, etc.

17° *Vérifier la grammaire.* L'élève lit, dans une grammaire, la plus courte possible, les définitions ; il réfléchit sur chaque phrase, exprime ses idées sur chacune d'elles, et trouve dans *Télémaque* des exemples pour chaque règle. La grammaire n'est qu'un recueil d'observations sur des faits : l'élève a tous ces faits présents dans sa mémoire, et il a fait lui-même presque toutes les observations contenues dans la grammaire.

18° *Ecrire sur tous les sujets, à la volonté du professeur, et dans un temps déterminé.* Cet exercice, entre les mains des élèves rompus à tous les autres exercices de la méthode, produisait, paraît-il, des résultats étonnants (1).

V

On a fait de nombreux reproches à la méthode de composition suivie par Jacotot. On a d'abord objecté que ces exercices n'avaient rien de bien nouveau, qu'ils étaient depuis longtemps connus dans les collèges sous le nom d'amplifications. Il y avait au moins ceci de neuf et d'original dans l'emploi jacotien de ces exercices, qu'ils se rattachaient essentiellement à la méthode, et par le livre-modèle qui en était la matière, et par l'application à ces exercices du principe *Tout est dans tout* (*Tout rapporter à la chose que l'on sait*). Et la méthode de travail impliquée dans cette formule était-elle elle-même une nouveauté ? Jacotot, tout le premier, déclinait toute qualité d'invention et de génie.

1. Voir notre chapitre sur l'*improvisation*.

Il avait eu l'heureuse rencontre d'expérimenter qu'il y a une manière de travailler et de progresser communément employée par tous les hommes qui réussissent dans ce qu'ils ont entrepris : c'est la méthode de l'ignorant et du savant, de l'ouvrier, du poète et de l'artiste. Elle n'est que la marche naturelle de toute intelligence, que les préjugés, la routine, la manie de tout dominer et réglementer font trop souvent oublier aux hommes. Ce que tout le monde fait plus ou moins au hasard, il conseillait de le faire toujours, en toute chose, avec méthode et persévérance. *Sachez bien une chose, et rapportez-y tout le reste.*

C'est une question de savoir si l'on arrive plus vite et mieux à écrire, en commençant par imiter l'expression des pensées et des sentiments d'autrui, qu'on ne le ferait en s'efforçant peu à peu d'exprimer, avec ses habitudes de langue plus ou moins personnelles, les choses qu'on a vues, les idées qu'on s'est faites et qu'on s'est appropriées, et les sentiments qu'on a éprouvés. Sans préjuger la solution du problème, nous pouvons rappeler que plusieurs pédagogues allemands ont adopté la méthode de Jacotot pour l'enseignement de la composition littéraire. Leurs élèves apprennent à composer en changeant le rôle des personnages d'un morceau, en en changeant le temps, en faisant une petite composition sur chacune des personnes, sur chacun des objets qu'il renferme, en faisant des imitations et même en traitant des sujets librement. Hiecke, Wackernagel, Lüben-Nacke, Gude-Gittermann, Oltrogge ont composé des livres de lecture avec le plus grand soin, dans le but de les faire servir à l'enseignement de la langue (1). »

Mais, dira-t-on, les inconvénients résultant de l'étude

1. J. Paroz, *Histoire universelle de la pédagogie*, p. 395.

exclusive d'un seul modèle sont indéniables. Nous admettons que la longue trituration de ce livre donne à l'élève une étonnante facilité pour lier entre eux une grande masse de faits, lui fournisse un arsenal d'expressions promptes à se reproduire à tout propos, et, si l'on veut, à propos. Mais cet improvisateur de la parole et de la plume n'aura pas d'autres expressions, d'autres idées que celles de son livre. Ces craintes ne sont pas fondées. Parce qu'un élève saura par cœur, aura répété un livre pendant deux ou trois ans, qu'il y aura rapporté la plupart de ses idées et de ses études, est-ce à dire qu'il n'aura pas d'autres idées que celles qui sont contenues dans son livre? D'abord, il est clair qu'il en avait un grand nombre d'autres, tirées de sa propre expérience et de l'enseignement des hommes et des choses, quand il s'est mis à étudier le livre. S'il a même compris un seul mot, le premier mot de ce livre, c'est grâce à ses idées antérieurement acquises. Et, pendant qu'il se confine en apparence dans ce livre, non-seulement il combine ses idées antérieures avec celles qu'il puise dans l'étude approfondie du livre; mais, tous les jours, il observe les hommes et les choses, compare, distingue, raisonne, rapporte tout à son livre, et son livre à toutes choses. Et d'ailleurs, est-il convenu qu'il se réduira nécessairement à l'étude d'un seul livre, même pour apprendre la composition? Nous l'avons vu, à un moment donné, prendre en main une œuvre littéraire quelconque, une pièce, un morceau, un discours, un poème, l'étudier à fond, l'analyser, par rapport au livre-modèle.

Jacotot n'a jamais prétendu que toutes les connaissances, les sciences et les arts, fussent implicitement contenues dans un seul livre; mais il était persuadé que toute l'intelligence humaine se trouve dans une de ses œuvres,

qu'on doit en faire une étude approfondie pour y découvrir sa propre intelligence, l'art avec lequel on agit soi-même en travaillant, se rendre capable de juger un autre ouvrage analogue, et surtout capable de le faire. L'étude d'un seul livre n'a donc pas pour but unique de fournir de mots et d'idées une tête humaine, mais d'exercer l'esprit à trouver sans effort tous les mots et tous les idées dont il a besoin.

Pas plus que Démosthène en copiant et recopiant l'histoire de Thucydide, ou Virgile en tournant et retournant les vers d'Homère et de Lucrèce, ne se faisaient faute de lire d'autres livres, de s'exercer librement, de tirer des idées sans nombre du commerce quotidièn des hommes et des choses, pas davantage l'élève jacotiste, qui rapporte autant que possible toutes ses idées à un seul livre, et qui se croira une intelligence égale (semblable, si l'on aime mieux) à celle de l'auteur, ne poussera la modestie jusqu'à penser que ce livre doit lui tenir lieu de toute science et de toute expérience.

On objecte encore que, plus cette méthode d'un modèle unique réussit, et plus elle est condamnable, parce qu'elle intervertit les rapports naturels qui existent entre les idées et les expressions. Les idées doivent, dit-on, précéder les expressions, le fond engendre la forme, l'invention fait le style. Avec le procédé qui donne une imperturbable et malheureuse facilité à trouver des mots et des expressions, ne doit-on pas craindre que le discours ne laisse souvent les idées après lui ? « On tombe ainsi, dit un critique déjà cité, dans la logomachie, on circule à l'infini dans la région des paroles, croyant saisir ou exposer des vérités, quand on forme des combinaisons de mots (1). » Cette

1. Durivau, *Examen critique et raisonné de l'enseignement dit universel*, p. 96.

objection n'est pas sans réplique. L'erreur est grande de croire qu'il y a un rapport exact de filiation entre la pensée et l'expression, et même qu'il y a toujours une parfaite proportion entre l'une et l'autre, que tant vaut la pensée, tant vaut l'expression. C'est le contraire qui se produit souvent. On juge malheureusement la pensée d'après l'expression, de même que l'homme d'après l'habit. Or, le style est un habit, qu'une seule pensée peut porter, simple ou élégant, commun ou apprêté, long ou court, à l'allemande, à l'anglaise, à la chinoise, à l'arabe, à la française, suivant l'usage d'un peuple ou la mode d'une époque. Il y a une science et un art de l'expression tout à fait à part des connaissances plus ou moins nombreuses et plus ou moins bien digérées et assimilées que le style peut habiller.

Les mathématiciens sont en général de pauvres écrivains, parce qu'ils n'ont pas cultivé un art dont la connaissance leur aurait pris trop de temps ou leur paraissait superflue : mais quels admirables écrivains que les mathématiciens qui ont eu l'occasion, le loisir, la volonté d'apprendre à écrire ! Les naturalistes sont souvent des écrivains faciles, élégants, précis, brillants, pittoresques, quelquefois un peu trop : habitude des notations, des classifications qui jouent un si grand rôle dans leurs études, des observations continuelles sur des êtres concrets qui remplissent leur cerveau d'images nettes et vives ; ils apprennent à faire du style en décrivant, distinguant et définissant du matin au soir. Mais voyez : quand ils se trompent, quand ils ont peu ou mal observé, qu'ils ont sacrifié la réalité à l'esprit de sytème, ils n'en restent pas moins des écrivains séduisants : qu'ils ont souvent et joliment tenté le roman de la nature ! Il est aussi nombre de litté-

rateurs distingués qui possèdent seulement l'habileté d'écrivains, et le petit coin d'observation ou de fantaisie où ils se sont campés en soi-disant maîtres. Que n'a-t-on pas reproché aux élèves de l'École normale? Tout, excepté de ne pas savoir écrire. Or, la plupart d'entre eux avaient appris à écrire en français comme en latin, à force de centonner Virgile, Horace, Lucain, le *Conciones*, Fénelon, Bossuet, La Bruyère, et surtout Voltaire. Rien de mieux : la méthode Jacotot, qu'ils l'aient su ou non, était en grande partie la leur. Il a cependant manqué à plus d'un cette toute petite chose qui est l'art de pousser en avant les idées recueillies en chemin, et de n'avoir pu se défaire des jugements officiels que la force des influences magistrales et le besoin de se préparer des succès universitaires leur ont infligés. Mais ceux d'entre eux qui ont essayé d'oublier l'école, en ont été largement récompensés, pour leur gloire ou leur fortune, et pour le plaisir et profit de leur époque. En tout cas, tous ces exemples prouvent bien qu'il y a un art d'écrire, indépendant de l'art de penser, indépendant du vrai savoir.

Il y aurait, selon nous, grand avantage à se pénétrer de l'esprit de la méthode en ce qui concerne la formation du style. Qu'on s'attache à étudier un seul livre ou des extraits, peu importe ; l'essentiel est qu'on se borne à un petit nombre de modèles, qu'on les répète sans cesse, qu'on y rapporte tout, au point de vue de la composition, la philosophie, l'histoire, la morale, la psychologie, l'art, la critique, et jusqu'aux mathématiques. A mesure que l'élève sait mieux le livre ou les livres prototypes, comme cela se pratiquait dans l'enseignement universel, et qu'il devient à peu près sûr de lui-même, il n'y a pas d'inconvénient à tolérer chez lui une liberté croissante dans l'imitation. Il

arrivera un moment où il imitera avec tant de puissance qu'il paraîtra inventer ; mais il ne croira pas qu'il invente. Il aura ni la prétention d'avoir du génie, parce qu'il devient plus instruit et plus habile, ni la modestie de croire qu'il est de beaucoup inférieur à ceux qui montrent plus d'habilité que lui. Il aura appris par expérience la vérité relative de cette affirmation jacotienne : le génie consiste à trouver des liaisons d'idées et d'expressions.

On s'est souvent demandé quelle pouvait être la part personnelle dans les œuvres les plus originales d'un auteur. La question se pose ordinairement ainsi : Qu'est-ce que l'invention ? Elle a donné lieu tout récemment à des recherches et à des discussions qui ramènent à l'actualité la théorie de Jacotot. Voici, entre autres, une déclaration remarquable, où l'on croirait retrouver des réminiscences du vieux professeur de Louvain :

« A vrai dire, travailler ou méditer, ce n'est pas inventer des idées ; on n'invente jamais. Il faut attendre qu'elles viennent ; tout ce que peuvent la volonté et la réflexion, c'est de nous mettre dans les meilleures conditions possibles pour que les idées apparaissent si elles doivent apparaître ; les forcer à comparaître, leur faire violence, lutter contre Minerve, c'est une chimère. La plus longue patience s'y userait, et c'est se moquer que d'appeler le génie une longue patience. Les œuvres de quelque valeur se font en leur auteur plutôt qu'il ne les fait. Les idées renaissent, se rapprochent dans l'esprit, non pas suivant notre volonté, mais suivant les expériences extérieures, suivant les dispositions naturelles; ce qu'on appelle la vivacité d'esprit, le coup d'œil, l'instinct, probablement aussi suivant les dispositions corporelles...

« Parmi les rapprochements innombrables qui se présen-

tent à l'esprit, il faut faire un choix ; il faut en essayer et en rejeter beaucoup, si rapide que paraisse le travail mental, avant de trouver ceux qui satisfont. Il reste ainsi une part assez grande et une tâche assez lourde à la volonté et à l'effort. D'ailleurs il resterait à examiner, ce qui n'est pas ici notre sujet, si la raison et la volonté ne peuvent pas, par un travail antérieur, donner à cette sorte de mécanisme de l'association des idées des directions et des habitudes qui préparent et expliquent les rencontres spontanées qui se produisent plus tard. Toujours est-il cependant que le principe de l'invention, la source de l'originalité, se trouve, non dans la raison, mais dans les opérations inférieures qu'on traite parfois avec un dédain immérité... Il est curieux de remarquer que si l'homme est capable de tant de découvertes, de glorieuses inventions, d'inspirations sublimes, il le doit surtout à la partie de son âme qui est immédiatement soumise au mécanisme corporel et par où il ressemble le plus à l'animal (1). »

Un jeune psychologue a lui-même, il y a quelques mois, dans une thèse fort ingénieuse (2), essayé d'expliquer le phénomène de l'invention. L'idée fondamentale de sa théorie, c'est que nous trouvons nos idées par digression, *en pensant à côté* : « Il est bien rare que les idées que nous trouvons soient précisément celles que nous cherchions. » L'invention n'est donc pas l'œuvre de la réflexion, ni de la méthode, ni de la puissance de raisonnement. Nos idées nous viennent du hasard. Mais il faut s'expliquer sur ce mot *hasard* : ce n'est ni un simple mot, ni quelque chose d'indéterminé. C'est au contraire un des cas infinis du

1. V. Brochard, *De la loi de similarité dans les associations d'idées*, *Revue philosophique*, mars 1880.
2. Souriau, *De l'invention*.

déterminisme universel. L'idée que nous croyons inventer, n'est nouvelle que par son apparition inopinée et dans ses combinaisons actuelles. Elle surgit en nous à son moment, quand ses conditions nécessaires se sont réalisées, à notre insu, par suite de quelques circonstances antérieures ou extérieures. Jacotot attribuait aussi au hasard les inventions et les découvertes. Mais il avait la précaution de se prémunir de force de volonté, d'attention, et de matière à idées, de riches et fortes associations d'idées, pour ne pas tout laisser au hasard pur et simple, c'est-à-dire à l'occasion inattendue.

Nous engageons nos lecteurs à réfléchir sur la méthode de composition dont nous avons indiqué l'esprit et les exercices. Peut-être quelques-uns de ces exercices pourraient-ils convenir à l'enseignement de la composition littéraire. Mais, sans aucun doute, les principes de répétition, de vérification et d'imitation continuelle, auxquels Jacotot soumettait ces exercices, sont féconds en conséquences pratiques.

CHAPITRE VIII

LES MATHÉMATIQUES

S'il est une étude où il paraisse absolument nécessaire de commencer par des notions préliminaires, par le commencement, c'est l'étude des mathématiques. Ici, la formule : *Sachez le premier livre venu*, serait d'une application difficile. Qu'on prenne au hasard un traité d'arithmétique ou un traité de géométrie, passe encore ; pourvu qu'on prenne un traité. Traité ou maître explicateur, il n'y a pas de milieu. Mais il faut absolument débuter par l'arithmétique ou la géométrie, ou même par les deux à la fois, et par les notions préliminaires de l'une et de l'autre. « Qu'on essaie, par exemple, d'appliquer la méthode aux mathématiques : on commencera d'abord par apprendre de mémoire une douzaine de théorèmes des plus remarquables, pris dans les diverses régions de la science, depuis le plus bas degré jusqu'au faîte, jusqu'aux théories transcendantes inclusivement. On joindra à ces théorèmes l'étude par cœur de leurs démonstrations ; et voilà l'objet mnémonique rempli. Il faudra alors passer à la seconde espèce d'exercices, au travail de réflexion, qui a pour but de digérer le dépôt confié à la mémoire. Mais ici se présente un embarras : l'élève est condamné à s'évertuer tout seul sur l'analyse du fond des choses, à le comprendre *sans assistance*, si l'on veut être fidèle à la méthode ; et, ce qui est plus admira-

ble encore, à combler de lui-même les immenses lacunes qui séparent les théorèmes dont on a fait choix (1) ». Jacotot ne s'est pas enfoncé dans ce labyrinthe sans issue. Mais il en a eu sans doute la tentation. Ne pouvant considérer comme un épitome universel aucun ouvrage de mathématiques, il s'est dit que si cet épitome n'existait pas, il fallait l'inventer. Un de ses fils l'a publié en 1827.

Cet opuscule de dix-huit pages termine le livre des mathématiques, in-octavo de 238 pages, composé de lettres, d'anecdotes, de divagations, de polémiques, qui n'ont auçun rapport véritable avec les mathématiques. Cet épitome indiquait le moyen de rattacher à un seul objet toutes les branches des mathématiques. L'élève devait avoir devant les yeux un cône en fil de fer ou en bois, confectionné d'après une figure jointe à l'épitome. Sur ce solide, il voyait successivement les trois dimensions, les surfaces, les lignes, les points, les droites, les angles, leurs côtés et leurs sommets, les angles droits formés par une perpendiculaire du sommet à la base du cône, les angles supplémentaires, les triangles, les rectangles, les hypoténuses, les courbes, les cercles, les rayons, les diamètres, etc. Il apprenait en même temps toutes les définitions et les théorèmes dont se compose la géométrie élémentaire : il apprenait toutes ces choses par lui-même, le rôle du père ou du maître se réduisant, comme toujours, à interroger et à vérifier.

Il n'était pas nécessaire, au début, qu'il traduisît ses observations, ses découvertes, par les termes techniques : la langue maternelle suffisait d'abord. C'est ainsi que la numération parlée dans la langue courante, et les faits sur lesquels elle repose, sont connus de tout enfant au moins

1. Durivau. *Examen critique sur l'enseignement universel*, p. 100.

âgé de six ans. De cette numération spontanée sortait, sur les divisions du quart du cône en neuf parties égales, le système conventionnel de la numération orale et écrite. L'élève, bien entendu, apprenait en même temps à prononcer, à lire et à écrire les chiffres. L'addition, la multiplication, les fractions, les équations, les proportions, en un mot, l'arithmétique et l'algèbre; puis la trigonométrie, l'équation des courbes, l'étude des projections, la géométrie descriptive, etc., naissaient pour lui des réflexions suggérées par les sections et divisions du cône. Cet *Epitome* est d'une simplicité plus apparente que réelle. Il est moins encombrant que l'instrumentation objective dont la pédagogie dite naturelle use et même abuse quelquefois pour enseigner l'arithmétique et la géométrie aux petits enfants. Il offre l'avantage de tout rapporter à un seul objet, et même à un objet concret, ou plutôt d'en déduire toutes les mathématiques. Il aurait peut-être fallu le voir fonctionner pour l'apprécier avec justice. On peut douter, vu la difficulté de se rappeler, à la seule vue du cône, même les observations essentielles qu'on aura faites sur cet objet, que cet instrument d'analyse éminemment abstraite et de synthèse éminemment concentrée fût à la portée d'autres enfants que les Henri Mondeux. Il ne faut voir, je le crois, dans cet *Epitome*, qu'un effort de l'esprit de système et une curiosité pédagogique.

Est-ce à dire que la méthode de Jacotot, dans ce qu'elle a de plus général, ne puisse avoir son application dans les mathématiques? D'abord les préceptes de tout mémoriser à petites doses, de revenir toujours sur ce qui a été vu, de suggérer au jeune enfant les formules plutôt que de les lui imposer, de s'assurer qu'il voit dans une définition des faits et non de simples mots, ces préceptes seront tou-

jours de mise et de rigueur dans l'enseignement mathématique. Cet enseignement ne doit être ni trop explicatif ni trop intuitif. L'abstraction comporte des degrés, puisqu'elle n'est jamais qu'un genre particulier de séparation de concrets. Il faut savoir dans quelle mesure l'enfant peut facilement et utilement abstraire. On obéit trop de nos jours, je le répète, en haine de la nomenclature abstraite, à la manie pestalozzienne ou frœbelienne de tout matérialiser, en mathématiques comme en tout le reste. On accable, sous l'amas des formes, des couleurs et des sons, l'intelligence enfantine, qu'on écrasait autrefois sous les mots et les formules didactiques. On oublie qu'il y a, même pour le tout jeune enfant, comme je crois l'avoir montré (1), et comme le pensait Jacotot, une manière propre de passer du concret à l'abstrait, et du particulier au général. Former un nombre abstrait, pour un enfant même de six ou sept ans, c'est la simple affaire de voir le nombre *trois* séparé de la quantité *trois pommes*, *trois livres*, etc. Ayant compté, ajouté, soustrait, de différentes manières, non pas les boules du boulier-compteur, mais de vraies unités usuelles, de vrais objets d'observation, il dégagera sans effort, et comme de lui-même, de ces unités visibles et tangibles la notion pure des nombres. Il se complaira d'abord, pour peu qu'on l'y excite, à former machinalement des nombres abstraits. Il comprendra, s'il ne la devine pas, la nécessité de la numération écrite : quand on la fait sur deux ou trois unités, le reste va de soi. On cherche ensuite avec lui les moyens d'y satisfaire avec le plus de simplicité possible. Pour assurer son attention et son zèle, on lui laisse croire que c'est lui-même qui désire,

1. *La psychologie de l'enfant*, 2e édition, p. 208 et 230.

cherche et découvre, qu'on ne fait que l'y aider. Par cette méthode, si l'on ne fait pas réinventer les sciences par l'enfant, ce qui serait ridicule et inutile, on lui donne, dès le début, avec l'intelligence des mathématiques, la curiosité scientifique dont son âge est capable. Il commence à saisir l'enchaînement de rapports indépendants des objets où ils sont impliqués, et à comprendre que ces rapports sont susceptibles de combinaisons générales, dont il peut voir ou produire lui-même à chaque instant les applications particulières et concrètes.

Induction et déduction, analyse et synthèse, ces procédés fondamentaux de tout enseignement, sont ainsi mis au service de l'initiative enfantine, fortement secourue par les questions et les rares explications d'un maître attentif et prudent. Ce sage accoucheur des esprits tiendra compte aux enfants de ce qu'ils ont appris avant d'être entre ses mains ; quelque modeste que soit cet acquis, il contient le germe des futures connaissances. Il cherchera les préliminaires des mathématiques, non dans les formulaires que l'enfant consultera plus tard, mais dans l'esprit même de l'enfant. Il lui demandera comment il forme les nombres (concrets d'abord), unité par unité ; ce qui résulte des nombres ainsi formés quand plusieurs unités ou plusieurs ordres d'unités y sont ajoutés : l'addition et la numération seront ainsi rapportées l'une à l'autre ; l'addition et la multiplication seront aussi fondues ensemble ; et la division dans la soustraction et la multiplication. L'enfant, sur les genoux d'une mère, peut faire tout cela, comme de lui-même, comme en se jouant. Mais il ne faut pas oublier de le questionner sur ce qu'il fait, de lui en demander compte, de lui faire répéter sans cesse ses propres réponses, de l'amener à redresser lui-même ses propres erreurs. On fait

alors de l'enseignement selon Jacotot, de quelque nom qu'on appelle cette méthode, objective, intuitive, rationnelle ou naturelle. C'est le nom ou le procédé qui importe le moins.

CHAPITRE IX

L'HISTOIRE

I

Quoique un de ses disciples ait composé un épitome pour l'enseignement de l'histoire (1), et qu'il ait lui-même, dans *Langue maternelle* (2), indiqué la manière de vérifier l'his-

1. De Séprès, ***Epitome d'histoire contenant les douze époques de l'histoire universelle de Bossuet, suivi d'un résumé de l'histoire de France et de chronologie générale.***

2. Page 156-178. Nous donnons à nos lecteurs un spécimen de cette laborieuse vérification :

« VI[e] FAIT. ***Cécrops fonda douze villes dont il composa le royaume d'Athènes. Les peuples de l'Egypte s'établissent en divers endroits de la Grèce.***

Vérifiez.

« ***J'aime la Grèce,*** dit Sésostris, ***plusieurs Egyptiens y ont donné « les lois.*** » Remarquez que Fénelon suit notre méthode, et qu'il ne compose que sur des faits.

VII[e] FAIT. ***Moïse affranchit le peuple hébreu de la tyrannie des Egyptiens. Josué conquiert la terre sainte.***

Pélops règne dans le Péloponnèse. Bel, roi des Chaldéens, reçoit, de ces peuples, les honneurs divins.

Vérifiez.

Voyez si la réflexion que vous fournit le fait inconnu ne se trouve pas dans quelqu'un des faits de votre livre qui vous sont connus d'avance. Ainsi, par exemple, ***Bel reçoit les honneurs divins.*** Isis, Osiris, etc., les bienfaiteurs du genre humain, ont été souvent déifiés par la reconnaissance, dit Massillon. Dans ce cas, c'est une folie des peuples, et, par conséquent, cela n'apprend rien; mais si on suppose que Bel se faisait rendre les honneurs divins, ce trait d'orgueil n'est pas neuf non plus pour moi. Voyez Nabopharzan dans Télémaque » (p. 169).

toire universelle de Bossuet d'après Télémaque, Jacotot a très irrévérencieusement parlé de l'histoire. Il n'est pas, il est vrai, le premier des philosophes ou des éducateurs qui en ait nié ou diminué l'importance. Il nous suffit de citer, sans rapporter leurs jugements bien connus, les noms de Descartes, de Locke, de Fleury, de Rousseau, qui ont regardé l'histoire comme une science de luxe ou de pur agrément, utile peut-être aux grands, mais inutile ou même dangereuse à la majorité des hommes. L'émancipateur universel mérite un rang distingué parmi les contempteurs de cette noble science.

Il commence son réquisitoire tout à la fois plaisant et sévère en contestant la portée morale que Bossuet attribue aux leçons de l'histoire. « L'histoire, dit ce dernier, est le récit des vices, des vertus, des bonnes qualités ou des défauts de certains hommes. Il n'y a pas de meilleur moyen de découvrir ce que peuvent les passions et les intérêts, les temps et les conjonctures. » Le meilleur moyen, selon Jacotot, c'est de s'étudier soi-même. « Je n'ai pas besoin, pour connaître l'orgueil, de regarder, dans la nuit des temps, Nabuchodonosor ; il me suffit de jeter un coup d'œil sur mon voisin et sur moi-même. Je ne comprendrais même pas les personnages de l'histoire si je ne leur ressemblais pas... On n'a pas besoin d'étudier Néron et Marc-Aurèle pour savoir ce dont les hommes sont capables... Les *Annales* de Tacite ne sont donc pas, selon vous, la source d'une solide instruction ? — Oui, sans doute ; mieux vaut étudier l'art oratoire dans Tacite que dans tel gazetier qui ne sait pas sa langue, et qui ne sait pas même raconter les faits. Tacite, orateur, est un bon modèle ; mais la rhétorique n'est pas l'histoire : et il n'y a pas plus d'histoire dans Tacite que dans tout autre historien. Je sais bien qu'on

confond tout cela, et que l'historien le plus éloquent passé pour le meilleur historien.

« Ayez soin de faire la distinction ; et, d'après notre méthode, n'apprenez pas Tacite d'abord ; commencez par vous apprendre. S'il est vrai que ce qui se passe aujourd'hui fera un jour de l'histoire, démêlez dans Tacite la raison des explications, des réflexions, du blâme, des éloges qu'il donne à ses personnages ; pensez aux commérages d'aujourd'hui ; *vérifiez* : vous trouverez tout cela dans Tacite... Étudions l'histoire comme on étudie une langue, pour nous mettre en rapport avee les hommes instruits ; mais nous ne pouvons pas y apprendre quelque chose de nouveau. Tout est dans notre livre, et notre livre lui-même ne contient que ce que nous savons tous. » (1).

Révisons les considérants de ce brusque et bizarre jugement, de cette exécution en forme, et voyons s'il en restera quelque chose. Avec Jacotot, on ne doit s'étonner de rien.

Jacotot n'a vu dans l'histoire qu'un côté, il est vrai, important, celui de l'information psychologique et morale. On accordera sans peine que, pour bien comprendre Tacite, il faut avoir observé et soi-même et les autres. Mais perdrons-nous notre temps à démontrer que la lecture des historiens peintres de mœurs et de caractères contribue, en revanche, à développer, à préciser, à généraliser cette connaissance en quelque sorte courante du cœur humain ? Partout où il y a rapports fréquents et étroit commerce entre les hommes, il naît spontanément une myriade d'observateurs intéressés, clairvoyants, surtout malveillants, psychologues des deux sexes au regard subtil et à la langue acérée, dont les commérages défraieraient vingt recueils de

1. *Langue maternelle*, p. 516 et suiv.

moralistes. La Rochefoucault et Molière ont beaucoup appris à leur école. Mais ce sont là des éléments bruts et confus d'observations ; à ces remarques souvent fines et justes, il manque cette vérité de l'ensemble, cette liaison rationnelle, cette portée générale qui en fait de vraies observations psychologiques. Or, nul doute qu'on ne puisse tirer quelque secours de l'histoire pour compléter et affiner le sens de l'observation personnelle, vérifier l'observation directe par l'observation racontée, et réciproquement. Il n'est pas utile de connaître l'histoire uniquement « pour en parler avec les gens instruits. »

Mais, il ne faut pas exagérer le genre d'utilité que chacun peut retirer des leçons psychologiques de l'histoire. Nous agissons moins d'après nos jugements que d'après nos sentiments, et d'après nos sentiments abstraits que d'après nos émotions et même nos sensations actuelles. L'influence morale de l'exemple se fait surtout par contagion : ce qui est près de nous nous touche, nous impressionne, nous excite, nous porte à l'action ou nous en détourne, plus que ce qui émeut à distance ; les exemples de nos contemporains, de nos proches et de nos voisins, plus que ceux des personnages les plus illustres de l'histoire. La biographie même des grands hommes n'influe que très indirectement, au hasard, et d'une manière variable, sur les actions des hommes les mieux faits pour leur ressembler. Il est, d'ailleurs, malheureusement trop vrai que cette influence vaut pour le mal comme pour le bien : on est bien près d'imiter les vices de celui dont on admire les vertus. Quant au commun des hommes, ils sont en général trop peu instruits, trop distraits, trop indifférents, trop affairés, pour que les leçons de l'histoire même anecdotique ne glissent pas à côté ou au-dessus d'eux.

II

L'influence des exemples historiques, non seulement sur les actions de la vie privée, mais sur certaines actions isolées qui se rapportent plus ou moins directement à la vie collective, a été bien surfaite. Croyons plutôt aux effets indirects de l'hérédité et de l'éducation, aux vertus suggérées par les exemples de nos voisins et de nos pairs, et surtout à cette force de la coutume et des institutions qui font un puissant courant d'actions et d'influences auquel il est rare que l'individu échappe ou résiste. Les récits guerriers que les Spartiates faisaient à leurs enfants des exploits de leurs ancêtres valaient-ils autant, selon vous, que leurs vivants exemples, pour les former à la patience, au courage, au mépris de la vie? Certes, l'instruction historique des Athéniens qui se laissaient écraser par Lysandre et par Philippe était autrement brillante que celle des braves de Marathon et de Salamine; mais les lauriers de ces derniers n'empêchaient plus leurs fils de dormir. Et savaient-ils l'histoire de leur pays, ces paysans et ces ouvriers dont la fougue républicaine a sauvé la France et la République, ces héros va-nus-pieds de Jemmapes et de Valmy? Ils étaient soldats et républicains, voilà tout, comme Barat et Viala, héros naïfs, dont l'histoire, lue et relue par tous nos jeunes Français, ne susciterait peut-être pas à l'occasion un seul émule de leur héroïsme, quoique nombre d'enfants puissent devenir leurs imitateurs sans le savoir. Pour la conduite ordinaire de la vie, comme pour les actions difficiles et extraordinaires, croyons très peu à l'influence, sinon fortuite et exceptionnelle, des exemples historiques.

Mais si l'instruction historique vaut moins qu'on ne l'a dit, comme mobile d'action, elle peut être très utile comme source de renseignements divers. C'était se faire une idée bien réduite de l'histoire que de ne pas y voir autre chose qu'un récit des vices, des vertus, des qualités et des défauts des princes ou des personnalités célèbres. Jacotot, esprit géométrique, un peu circonscrit dans la sphère de ses méditations, s'est trop complu à juger l'histoire en bloc d'après les compilations connues de son temps. On peut rappeler peut-être à son excuse que la plupart des historiens, depuis Voltaire jusqu'en 1816, époque où Jacotot fonda l'*Enseignement universel*, ne voyaient guère, comme l'a dit un éminent penseur, « dans les annales humaines que les fondations et les destructions d'empires, les règnes, les batailles, les aventures des princes, leurs vertus ou leurs vices, et une collection d'anecdotes plus ou moins véridiques. Toute l'*instruction morale* à retirer de la narration ainsi entendue des événements se réduisait à des observations ou préceptes vagues sur la bonne ou mauvaise conduite des souverains, leur ambition ou leur piété, leur témérité, etc.; et sur ce qu'offrent de louable ou de répréhensible les actes des princes, ministres et autres principaux sujets. L'*enseignement politique* qui pouvait en ressortir était nul, parce qu'on avait coutume d'écarter les éléments les plus importants de la vie des nations, et qu'on ne comprenait rien aux mobiles des révolutions. L'histoire de Grèce et de Rome, notamment, qui, à nos yeux instruits par tout un siècle de révoltes et de coups d'État, de constitutions établies et renversées et de gouvernements mixtes, démocratiques à divers degrés, présente un spectacle du même genre que celui auquel nous assistons, et met en jeu les mêmes sentiments, pose les mêmes questions de droit

et de morale, cette histoire ne devait paraître alors qu'une espèce de roman dont les événements et les personnages se conformaient à des lois, suivaient des maximes en dehors de la vie actuelle... Avant que toutes les parties de l'histoire eussent été mises en lumière, grâce aux penseurs qui ont appliqué l'analyse à la vie même des peuples, aux mœurs des nations, à la marche de l'influence des idées religieuses et au progrès et à la décadence des institutions, et aussi avant que l'expérience eût mis et montré en œuvre chez les modernes des principes d'action dont on ne pouvait être instruit que d'une manière en quelque sorte abstraite par l'exemple de l'antiquité, il n'était pas possible que l'enseignement des choses du passé les montrât attachées étroitement, comme elles le sont, aux choses de notre temps, analogues par leur nature, semblables en leurs parties, toujours vivantes, et par conséquent intéressantes et instructives comme si leur action était encore présente et que nos propres destins en dépendissent. Ce grand progrès a été accompli dans notre siècle, après avoir été préparé par les Voltaire et les Montesquieu » (1).

Il y a une solidarité historique, morale, politique et économique qui relie le présent au passé, les individus à leurs ascendants, les générations aux générations et les nationalités aux nationalités. L'histoire qui explique scientifiquement, autant que faire se peut, ces étroites et multiples connexions, ne fait donc pas une œuvre stérile. L'utilité à retirer de ses enseignements est une utilité surtout d'ordre social, applicable au gouvernement, à la politique, à la législation. L'histoire sera dans ce sens, si l'on veut, ce que l'appelait, je crois, Locke, le bréviaire de l'homme d'Etat.

1. Ch. Renouvier, *Crit. phil.*, août 1881, article sur une note insérée dans l'*Histoire romaine* de M. E. Maréchal.

Nous verrons tout à l'heure si la lecture assidue en sera utile à tout le monde. Pour le moment, essayons de comprendre comment Jacolot avait pu oublier ce genre d'utilité. Praticien avant tout, cet homme qui avait pris sa part d'action dans une époque confuse de révolutions et de contre-révolutions, et qui avait dû laisser plus d'une illusion de jeunesse à travers tant de ruines anciennes ou récentes, témoigne, à l'égard du progrès, d'un scepticisme désespérant. « L'individu entend, dit-il, l'espèce est sourde. » Et encore : « Nouvelle scène de la pièce qui se joue depuis le commencement du monde : pièce tragique pour les individus, et comique aux yeux de la raison, quand on songe à l'aplomb, à l'emphase avec laquelle on débite tant de sornettes. Au milieu de toutes ces agitations, le monde ira comme il va et comme il allait. Les individus même ne changent pas plus que l'espèce; mais ils le pourraient : voilà la différence (1). » Jacotot croyait, et même plus qu'il n'en a l'air ici, à l'amélioration possible de l'individu, grâce à l'effort de la volonté ; mais il ne croyait pas au progrès de l'humanité : ce progrès n'était pour lui « qu'une billevesée philosophique. » Nous n'avons donc pas à chercher dans ses livres la moindre idée de l'utilité politique et sociale qu'on peut retirer de l'histoire.

Prenons garde nous-même à ne pas faire une trop large mesure à cette utilité. Si l'homme d'État, le législateur, le philosophe, le moraliste, ont intérêt à connaître en détail et à pouvoir résumer en quelques maximes les faits de l'évolution humaine tout entière, l'étude approfondie de l'histoire universelle ne pourra jamais être que le partage du petit nombre. Par contre, il n'est pas, à l'heure qu'il est,

1. *Langue maternelle*, p. 172.

une seule classe de citoyens qui n'aient un intérêt supérieur à connaître l'histoire récente de leur pays. Tout homme aujourd'hui vote, lit les journaux, assiste aux réunions publiques, est une parcelle du peuple souverain, fait à son heure et à sa façon son personnage politique : il importe, pour lui comme pour tous les autres, qu'il voie aussi clair que possible dans les affaires publiques, dont il est le premier et le dernier juge. Un excellent manuel, moitié civique, moitié historique, dans l'esprit du vaillant petit livre de M. Paul Bert, suffirait à la rigueur au paysan et à l'ouvrier qui le sauraient bien et le reliraient sans cesse. Mais on peut souhaiter encore quelque chose de plus pour les plus humbles citoyens ; par exemple, la connaissance exacte et précise des principaux faits, des principales périodes, des principales dates politiques, militaires et économiques de notre histoire nationale depuis la Réforme jusqu'à la Révolution. Chacun puiserait, dans les souvenirs nets et vivants de cette période capitale, des données suffisantes pour mieux apprécier, en les y rapportant, les hommes et les choses de notre temps, et prendre, quand il est nécessaire, son parti en conséquence. Aussi bien, l'histoire, telle qu'on la fait maintenant, selon le vœu de Michelet, et surtout d'après son exemple, est surtout une histoire du peuple, et tous les enfants du peuple peuvent la comprendre. Ajoutons que les programmes de l'enseignement primaire tendent de plus en plus à satisfaire ce nouveau besoin.

Cette même période devrait être l'objet d'une étude plus approfondie pour les élèves de l'enseignement secondaire spécial et classique, tant que l'enseignement dit classique subsistera. Ceux-ci pourraient même rechercher jusque dans la société féodale les origines de la société contemporaine. Ils y verraient avec émotion les premières revendi-

cations du droit populaire contre la brutalité seigneuriale : les douleurs, les martyres, les révoltes, les longs efforts, qui lentement ont rapproché les anciennes institutions d'un état de choses plus favorable à la justice et à l'humanité ; les courageuses entreprises qui ont jeté les bases de l'égalité civile et politique, de la liberté religieuse, et la liberté d'opinion : enfin notre histoire nationale leur révélerait, dans ce qu'elle a de plus général et de plus constant, la marche régulière du progrès, dont les conditions sont à peu près les mêmes pour nous que pour nos pères. La constatation de ces lois serait pour eux une leçon de sagesse pratique. Mis véritablement au courant des événements de l'histoire moderne, des progrès tentés ou réalisés dans les derniers siècles, ils connaîtraient le temps où ils vivent, ils sauraient par quelles profondes racines il plonge dans le passé, et dans quelle mesure il est opportun de combattre sa résistance à l'éclosion de l'avenir.

Quant à l'histoire ancienne, elle est incontestablement utile comme complément d'informations sur notre propre origine et sur la nature de nos institutions, sur notre caractère, nos mœurs et notre esprit. Mais je ne la crois indispensable qu'aux hommes politiques et aux érudits. Le grand nombre, ceux qu'on appelle encore si improprement les bourgeois, les classes dirigeantes, et ceux qu'on appelle encore plus improprement le peuple, ou les nouvelles couches sociales, le grand nombre n'a nul besoin de connaître l'histoire de Nabuchodonosor, de Thémistocle, d'Alcibiade, de Périclès, de Philippe et d'Alexandre, de Romulus, de Tarquin, de Brutus, des Gracques, des Scipions, de César, de Néron, de Caracalla, d'Antonin, de Romulus Augustule, etc. L'histoire des anciens peuples, même l'histoire générale des nations modernes, doivent être étudiées sur-

tout dans leurs rapports immédiats avec notre histoire, et jamais étudiées à fond qu'après le complet épuisément de notre histoire. Or, l'Université, mue souvent par des scrupules qui n'ont rien de vraiment politique ou scientifique, a bien eu le courage de renoncer à l'histoire des Hébreux, qui s'apprenait en septième, et qui était oubliée en sixième pour l'histoire des Assyriens, des Perses et des Grecs ; mais la routinière s'obstine à mettre sous les yeux des élèves de quatrième ces grandes luttes du forum et de la curie, que toute la patiente érudition d'un Polybe, d'un Machiavel et d'un Montesquieu a peine à tirer d'une demi-obscurité. S'il faut nécessairement voir dans l'histoire d'Orient, d'Athénes et de Rome, le couronnement d'une instruction ordinaire, pourquoi l'approfondir? Ne serait-il pas assez d'en graver les linéaments essentiels dans l'esprit des élèves ?

Je ferais tenir toute cette histoire, grands hommes, grands événements, grands actes législatifs, militaires, administratifs, politiques et religieux, sans oublier les dates correspondantes, dans un livret de cinquante pages. On l'apprendrait, on le répéterait souvent pendant les trois dernières années de collège. En outre, chacune des principales histoires de l'antiquité donnerait lieu à des lectures, des analyses, des rapprochements, des jugements, des compositions, portant sur les caractères saillants, les résolutions importantes, les fondations remarquables, les usages, les mœurs et l'esprit de chaque nation. Chacun serait libre d'ajouter à ce minimum commun, et on lui en saurait gré, sans exiger de lui davantage.

Il est une raison spéciale pour que l'histoire ancienne, qu'un jeune enfant ne peut pas approfondir, et qu'il ne peut apprendre parfaitement dans ses classes élevées, ne

vienne qu'à la fin des études, et à titre accessoire. L'ignorance complète est préférable aux préjugés et à l'infatuation d'un demi-savoir. Une éducation classique toute en surface a souvent faussé le jugement et gâté les intentions des hommes appelés par leur intelligence ou leur position à influer sur les destinées de notre pays. On ne s'est pas assez persuadé, dans la théorie, on n'a nullement pris garde, dans la pratique, que les faits et gestes des anciens n'ont souvent aucun rapport, ou même sont en complet désaccord avec les besoins et les aspirations de notre époque. « Notre système d'éducation, qui nous fait vivre dès l'enfance au milieu des Grecs et des Romains, nous habitue à les comparer sans cesse à nous, à juger leur histoire d'après la nôtre, et à expliquer nos révolutions d'après les leurs... De là, sont venues beaucoup d'erreurs. Or, les erreurs en cette matière ne sont pas sans danger. L'idée qu'on s'est faite de la Grèce et de Rome a souvent troublé nos générations. Pour avoir mal observé les institutions de la cité romaine, on a imaginé de les faire revivre parmi nous. On s'est fait illusion sur la liberté chez les anciens, et pour cela seul la liberté chez les modernes a été souvent mise en péril (1). »

III

Volney, qui, dans ses leçons professées à l'école normale, a très judicieusement examiné l'espèce et le degré d'utilité qu'on peut retirer de l'histoire, après avoir reconnu le genre d'utilité dont je viens de parler, en signale une

1. Fustel de Coulanges, *La cité antique*, préface.

autre : celle qu'engendre l'histoire des inventions scientifiques, industrielles et artistiques. Envisagée à ce point de vue, l'histoire ouvre à tous, hommes de métier, cultivateurs, industriels, artistes, et hommes de théorie, une mine inépuisable de renseignements précieux, sur l'importance desquels je n'ai pas à insister. L'idée de Volney a été reprise, il y a bientôt vingt ans, et tournée à la pratique par un ministre qui a fait pour l'avenir de notre instruction publique plus que dix autres ministres ensemble. M. Duruy aura eu la rare fortune de fonder sur des bases durables l'enseignement primaire supérieur, ce pont tendu sur un abîme entre l'enseignement aristocratique et l'enseignement populaire. Ce ministre, qui disait avec un peu de solennité : « Nos arts, nos lettres, nos sciences, notre esprit même et nos lois viennent d'Athènes et de Rome », était loin de se douter qu'en décrétant l'enseignement secondaire spécial, il venait de décréter implicitement la déchéance de l'enseignent classique, ou mieux, l'absorption à bref délai de celui-ci par celui-là. Pourtant rien de plus réel ; la plupart des réformes à introduire dans l'instruction secondaire classique, il faut en chercher le germe ou l'équivalent dans l'enseignement dont le nom véritable est celui d'enseignement français (1). Ainsi, pour le cas présent, qu'on relise attentivement, dans le programme de 1866, le paragraphe concernant l'histoire élémentaire des inventions industrielles, et l'on ne pourra nier que ce ne soit là un genre

1. J'ai déjà exprimé cette opinion, après maint autre, dans une série d'articles sur la *Réforme de l'enseignement à tous les degrés* qui ont été publiés en 1871-1872 dans l'*Indépendance*, journal de M. Massicault à Bordeaux. Je l'ai encore exprimée dans une brochure publiée en 1873 chez M. A. Chevalier, sous ce titre caractéristique : *Plus de latin* ! M. L. Arréat l'a reprise à son tour dans un *Mémoire* dont nous avons parlé, et dans son livre *Une éducation intellectuelle* (G. Baillière).

d'enseignement dont la lacune se fait sentir dans le programme de l'enseignement classique. Cette lacune est d'autant plus regrettable que le réformateur de 1866 avait tout créé du même coup, l'enseignement, la méthode et l'esprit. Rien d'abstrait dans l'exposé des matières propres à cet enseignement; la démonstration y côtoie l'analyse, et l'analyse intuitive, qui fait la valeur des leçons de choses.

« Le professeur, y est-il dit, examinerait successivement les grandes industries dont la création ou le développement ont fait époque dans la vie de l'humanité. Il montrerait l'homme mettant successivement à profit sa propre force et celle des animaux; celles du vent et de l'eau; celles du feu, de la lumière et de l'électricité. Il ferait voir que les premiers progrès de la civilisation, au point de vue matériel, reposent sur la découverte du blé, sur l'invention de la charrue, sur la cuisson des poteries et l'extraction des métaux, c'est-à-dire sur trois emprunts faits aux sciences naturelles, à la mécanique et à la chimie. Il poursuivrait l'application de cette pensée jusqu'aux temps modernes, et il ferait voir que, ce fil conducteur une fois trouvé, l'homme s'en est toujours servi, et qu'il est encore l'occasion de ses plus brillantes nouveautés. Pour chaque invention, il montrerait la matière première employée; il analyserait succinctement les opérations que l'industrie lui a fait subir, et il mettrait en évidence l'idée précise qui en forme le lien et à laquelle elles donnent un corps. Dans cette histoire des inventions de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, se placeraient naturellement, à leur rang et à leur date, les biographies des savants, des inventeurs ou des fabricants qui les ont réalisées par leur science, leur génie et leur activité; et, lorsque le professeur rencontrerait de nobles caractères, tels que ceux de Berthollet, de Fresnel, d'Ampère;

des hommes lentement formés par la puissance de l'effort personnel, comme Bernard Palissy, Vauquelin, Jacquard, Philippe de Girard, modèles d'assiduité au travail, de fermeté et de dévouement, il les éclairerait d'une vive lumière, afin de montrer tout ce qu'il est au pouvoir de chacun de nous d'accomplir pour honorer sa mémoire et servir son pays. Cette histoire des inventions industrielles serait donc en même temps un cours de morale pratique, une véritable morale en action ; et ce serait aussi le cours le plus fécond en fertiles pensées, car les exemples sont les meilleures leçons (1). »

Nous le répétons, ce ne sont pas seulement le cultivateur, l'ouvrier, l'employé, le commerçant, l'industriel, qui ont intérêt à se familiariser dès l'école avec les sciences qu'ils seront appelés à appliquer, les machines qui seront leurs instruments, et les objets qui seront la matière de leur travail. Aujourd'hui que la science a partout pénétré, l'utilité de tels renseignements est universelle. Quoi de plus intéressant, en effet, pour tout homme instruit, que d'apprendre en détail ces grandes inventions, dans lesquelles éclate la puissance de l'intelligence humaine, et qui fonctionnent à côté de lui, sous ses yeux, et pour lui ? Au surplus, ne voyons-nous pas tout ce que les arts et l'industrie ont dû jusqu'à ce jour à la culture générale de l'esprit, tout ce qu'un esprit formé à la spéculation pure est capable de faire lorsque les circonstances le tournent vers la pratique la plus étrangère à ses travaux habituels ? Les hommes de science et de réflexion rendront encore de plus grands services à l'humanité lorsqu'ils seront accoutumés dès l'enfance à voir de près tous ces instruments matériels du

1. *Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire spécial prescrit par décision du 6 avril* 1866, p. 227. Delalain frères.

progrès. Il leur sera bien plus difficile qu'auparavant d'oublier le vrai but de la science, qui est, comme le disait Volney, après Bacon, « le triomphe de l'homme sur la matière. »

IV

Me voici loin de Jacotot : je reviens à lui. J'ai affirmé, contre son opinion, que l'histoire peut apporter son appoint de faits et d'observations à la phsychologie et à la morale, tout en reconnaissant que son influence est toujours peu considérable sur les actions de la vie privée. J'ai reconnu, contrairement aussi à son opinion, et, d'accord avec celle de Renouvier et de Volney, les deux genres d'utilité que l'histoire peut rendre, soit au point de vue politique, soit au point de vue artistique et industriel. J'ajoute que l'histoire ne convient, en aucun cas, aux jeunes enfants. Il faut une certaine expérience de la vie et quelque maturité de jugement pour saisir l'enseignement et la signification des faits historiques. Si l'histoire ne doit pas être enseignée trop tôt aux enfants, ni avec trop de détails ou de réflexions morales, il convient encore moins d'en faire, pour une certaine catégorie d'écoliers, futurs lauréats des concours, l'objet d'une étude spéciale, absorbant à son profit des heures que les sciences d'observation et de raisonnement, les exercices nécessaires de pratique et de réflexion peuvent plus utilement occuper.

Encore moins convient-il de faire de cet enseignement quelque chose d'amusant peut-être, mais, à coup sûr, d'inutile, par l'abus de l'imagerie, des causeries morales, des sentences intempestives. En niant absolument l'utilité beau-

coup trop surfaite de l'histoire, Jacotot nous a du moins donné l'exemple de secouer le joug de la routine, et de vérifier la valeur pédagogique de cette science que les traditions consacrées de notre enseignement avaient rendue stérile et abrutissante. C'est à nous de ne pas aboutir à la stérilité et à l'ineptie en nous enfonçant, tête baissée, dans l'ornière opposée à celle que suivaient nos pères. Supprimons, conservons avec opportunité et mesure.

CHAPITRE X

LANGUE ÉTRANGÈRE.

I

La méthode appliquée à l'étude des langues mortes ou étrangères est encore tout entière dans ce principe : *Apprenez un livre et rapportez-y tous les autres.* Un livre latin, bien su, bien compris, nous suffira pour entendre tous les autres. Nous allons extraire de l'ouvrage un peu diffus qui a pour titre *Langue étrangère*, les observations de Jacotot sur la marche à suivre dans cette nouvelle étude.

Jacotot a pris le latin pour exemple, « parce que l'éducation commune en Europe se fait à l'aide de cette langue, pour laquelle on néglige quelquefois la langue maternelle (1). » Les moyens sont, d'ailleurs, les mêmes pour toute autre langue : « On étudie une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle (2). » Jacotot commence par faire apprendre l'*Epitome historiæ sacræ*, qui a le double avantage d'être écrit dans une latinité assez simple (3) et assez pure, et de renfermer une suite de faits faciles à suivre par l'élève. Du reste, le livre importe peu, s'il est correct. C'est un exercice ennuyeux, que ce travail

1. *Langue étrangère*, p. 3, édit. in-8, 266 p., 1829.
2. Id. ibid. p. 3.
3. Mais une latinité *francisée*, comme Durivau le fait observer, p. 50 de son *Examen*.

de pure mémoire ; mais c'est le seul que l'élève ait à faire : le reste ne sera plus qu'un jeu ; la réflexion achèvera ce que la mémoire a commencé. Et d'ailleurs, ce travail ne dure guère plus de deux mois, quelquefois moins de temps.

L'élève a dans ses mains une traduction littérale qui l'aide à comprendre le sens des mots qu'il apprend. Le maître n'explique rien : il vérifie seulement si la leçon est sue et comprise. Pour cela, il a recours à tous les moyens : il prend au hasard un mot, une expression, une phrase de l'*Epitome* français, et l'élève doit répondre par le mot, l'expression, la phrase de l'*Epitome* latin. Le même exercice se fait en sens inverse, du latin en français. Jacotot affirme que cette vérification est facile à tout le monde, et qu'il ne faut pas savoir le latin pour la faire. En somme, le résultat de ce travail préparatoire, c'est qu'un homme qui sait l'*Epitome* parle latin bien ou mal, après deux mois d'étude. « Non-seulement il peut parler, mais il comprend ce qu'on lui dit, probablement parce qu'il entend l'*Epitome* dans toutes les bouches, répété tout entier tous les jours, tant par les autres que par lui-même. »

Tous ces exercices de mémoire ne vont pas sans un certain travail d'examen et de comparaison, c'est-à-dire sans un exercice d'intelligence. Par exemple, l'élève sait que *Deus creavit cœlum et terram intra sex dies* signifie *Dieu créa le ciel et la terre en six jours*; pour savoir quel est le mot qui veut dire *jours* en latin, il lui suffit de se rappeler que *primo die* se traduit par *le premier jour*, et cette comparaison lui apprend la signification du mot *dies*. Dès que l'élève comprend les phrases, leur comparaison lui fait deviner les mots ; la comparaison des mots lui découvre la signification des syllabes. « L'enfant remarque les endroits où le livre emploie *dies* ou *die*, ou *diem*, etc.

Il se représente sans maître les circonstances différentes, et le voilà qui comprend la syllabe principale, le radical *di*, *e*, *em*, *es* » (1).

L'enfant sait déjà expliquer les phrases, les mots et les syllabes ; non qu'il comprenne toutes les syllabes, ni qu'il croie en comprendre aucune, car il fait ces observations mentalement, et sans parler. Mais il sait beaucoup plus qu'il ne croit, et Jacotot conseille de le lui faire remarquer. Du reste, la répétition continuelle des mêmes mots et des mêmes expressions invite l'élève à les comparer, à juger de leurs ressemblances et de leurs différences, et il n'a pas besoin de savoir tout l'*Epitome* pour comprendre toutes les syllabes. Un jour, par exemple, *creavit* s'offre à sa mémoire à côté de *vocavit*, deux mots dont il connaît le sens exact, et il découvre que la syllabe *av* est le signe du passé et que la terminaison *it* indique la troisième personne du singulier de ce temps. *Terram* rapproché de *terras* lui apprend deux syllabes nouvelles, dont il devinera la valeur quand le moment sera venu. Il sait *coegit*, *cogo*, *ago, coactus* ; il voit un *a* devenir *e*, puis disparaître, un *g* qui se change en *e*, un *t* qui s'introduit dans cette espèce de mots ; dans *eduxit* et *duco*, il trouve tout ce qui lui faut pour s'expliquer le changement de *c* en *x*. La décomposition des mots en syllabes et en lettres lui apprend que *sc* signifie quelquefois *devenir*, *notescit* ; que *ac* représente l'idée d'habitude, *mendaces* ; etc., etc. Il apprend tout cela seul, le maître se borne à vérifier qu'il le sait, à l'exciter à bien démêler le sens des mots, des syllabes et des lettres.

Après avoir procédé par décomposition, il faut revenir aux signes composés. L'anatomie, l'autopsie, dit énergique-

1. *Langue étrangère*, p. 10.

ment Jacotot, de chaque mot, nous a fait connaître ces signes simples *De* et *us*, du composé latin *Deus*. Cette analyse du mot employé par l'auteur nous force à analyser sa pensée, à deviner son dessein en l'employant : ainsi les enfants qui commencent à apprendre la langue maternelle, cherchent à pénétrer le dessein de celui qui parle, à lire dans son âme en écoutant ses paroles. Ce travail sert surtout à faire découvrir les radicaux latins ; et, comme un petit livre les comprend presque tous (1), savoir l'*Epitome*, c'est savoir la langue latine. Ce travail qui apprend à réunir les lettres pour faire des mots, c'est-à-dire des signes composés, sert encore pour assembler des mots et composer des expressions. On recommande à l'élève de remarquer toutes les expressions, et aussi les tournures, les locutions. Enfin, l'ordre des mots est un signe, qui diffère suivant les langues, qui est, dit Jacotot, une convention, et il faut s'assurer que l'élève observe et apprend cet ordre pour la langue qu'il étudie.

Quand l'élève avait répété, examiné, vérifié l'*Epitome*, il prenait *Cornelius Nepos*, avec la traduction, et le lisait de la même façon : c'était l'ouvrage d'un mois. S'il rencontrait par hasard une syllabe qu'il n'eût pas encore vue, il comparait, cherchait les ressemblances et les différences, rapportait ce fait à ceux qu'il connaissait, et le moindre rapprochement suffisait pour lier dans son esprit cette connaissance aux autres. Après le *De viris* raconté, tous les jours, comme l'*Epitome*, et récité tous les jours, on fait lire Horace avec la traduction. « *Mœcen... as at... av... is e... dit...e reg... i...bus*, etc., on entend cela lorsqu'on connait *at... tulitav...us meus*, *aqu...is*, *e.,. duxit*, *d... edit*,

1. C'est ce que Durivau nie formellement, *loc. cit.* p. 48.

pollic... it... us, *Adam...e*, *reg..,i. fructi,..bus*. Or, toutes ces syllabes sont dans l'*Epitome* : donc, etc. Quand Horace sera compris, on le relira sans cesse (1) (2). »

L'élève apprend la prosodie dans Horace, comme il a appris la grammaire et la rhétorique française dans *Télémaque*, et la grammaire et la rhétorique latine dans l'*Epitome* et le *De viris* ; car on lui a fait faire, pour le latin, tous les exercices de composition qu'il avait faits pour le français. Dès qu'il sait scander une ou deux odes et une page de l'Art poétique, on lui fait vérifier la prosodie ; « il voit que la préposition *e* est longue, que le vocatif en *e* est bref, et il s'aperçoit qu'il sait tout cela ; *edite* est un dactyle dans la première ode d'Horace ; il l'a appris depuis longtemps. Ce serait un service à rendre aux élèves de l'Enseignement universel que de faire imprimer l'*Epitome* en marquant la quantité sur tous les mots (3). »

En résumé, pour l'étude des langues mortes ou étrangères, comme pour la langue maternelle, la méthode était l'analyse précédant et préparant la synthèse, et l'une et l'autre opérées, autant que possible, par l'élève lui-même. Jacotot ne niait pas cependant qu'on ne pût apprendre une langue, mais plus lentément et plus mal, par le procédé synthétique ou le paradigmatisme. « Je sais bien, disait-il, que la langue est dans la grammaire : par conséquent, celui-là ferait encore de l'Enseignement universel, qui apprendrait les rudiments par cœur, dans l'intention d'y trouver ensuite tous les autres livres. Je crois seulement qu'on

1. *Langue éirangère*, p. 79.
2. Durivau objecte avec raison qu'il y a dans Horace beaucoup de choses que les élèves ne comprendraient pas d'eux-mêmes. Mais n'oublions pas qu'il s'agit ici uniquement d'apprendre des locutions latines, et que l'élève est armé de sa traduction.
3. *Langue étrangère*, p. 119.

aurait mal choisi le terrain pour y jeter les fondements de l'édifice. Mais dans tous les cas, il ne faudrait pas perdre son temps à rédiger *poeta* sur *rosa*, et ainsi de suite. Apprenez par cœur, répétez sans cesse, et le tour est fait (1). »

II

L'idée d'apprendre une langue étrangère avec un seul livre, ou du moins sans grammaire, n'est pas une invention de Jacotot. Le mode d'enseignement pratiqué au XVIe siècle par le danois Ratich offre même plus d'une ressemblance avec les procédés jacotiens. C'est avec un seul livre, lui aussi, la Bible allemande pour la langue maternelle, et Térence pour le latin, qu'il enseignait en très peu de temps, à lire, à écrire et à parler couramment ces langues. Le livre était, non pas appris, mais traduit en longues séances, de la manière suivante : deux fois d'abord par le professeur, ensuite une fois par le professeur et par les élèves, et enfin deux fois par les élèves seuls. Les exercices de Ratich étaient beaucoup moins mesurés et beaucoup plus fatigants que ceux de Jacotot. Ratich était d'ailleurs tout à l'opposé de Jacotot relativement aux exercices de mémoire. Dans sa réaction excessive contre le machinisme de la scolastique, il en arrivait à calomnier cette précieuse faculté. « Ne faites rien apprendre par cœur, écrivait-il. La récitation de mémoire outrage la nature et la raison. » Quant à son axiome, « Il ne faut confier à la mémoire que ce qui lui parvient par le canal de l'intelligence, » il dit trop ou trop peu : comme Jacotot l'a très bien vu, il ne suffit pas de comprendre,

1. *Langue étrangère*, p. 28.

il faut retenir ; et c'est, selon moi, une question sans importance que de savoir si l'exercice d'intelligence sur un texte donné doit suivre ou précéder la mémorisation. L'essentiel est que l'un n'aille pas sans l'autre. Encore un précepte que Jacotot et tant d'autres ont répété, c'est de tirer les règles des exemples, d'acquérir le matériel d'une langue avant d'en absorber la grammaire. Mais Jacotot, et c'était peut-être un progrès, faisait faire à l'élève lui-même ce travail. Ratich aurait d'ailleurs passé aux yeux de Jacotot pour un *explicateur*. Je ne sais même s'il aurait trouvé dans la formule : *Uniformité en toutes choses* l'équivalent de *Tout est dans tout*. Ratich avait remarqué que les arts et les sciences sont tous reliés par des parties communes : mais convient-il, comme l'entendait ce réformateur, de dégager ces parties communes avant de passer aux autres connaissances? Malgré ses vues hardies, et neuves pour son temps, Ratich n'avait encore qu'une idée très confuse de l'unité d'enseignement.

L'anglais Hamilton, contemporain de Jacotot, qui fut, lui aussi, amené par des revers de fortune à se faire professeur de langues étrangères, trouvait en 1816 une méthode qui a quelque analogie avec celle de Ratich. Il traduisait, et faisait traduire mot à mot un ouvrage écrit dans la langue à apprendre. Le même exercice était répété sur deux autres ouvrages. Cette traduction de la langue morte ou étrangère dans la langue maternelle, était suivie d'une autre exécutée en sens inverse : la thème oral succédait à la version orale. Mais, dans l'intervalle, l'élève avait passé par la grammaire : il avait appris les verbes réguliers et quelques verbes irréguliers sans récitation de paradigmes. Les mêmes exercices étaient faits aussi par écrit; après quoi, les élèves étaient censés parler et écrire correctement

la langue. Ils continuaient cependant à traduire jusqu'à ce qu'ils n'eussent plus besoin du secours du maître. « Alors, dit Hamilton, on leur donne chaque jour une composition, soit une lettre familière, soit une lettre d'affaires, soit une narration, jusqu'à ce que le style ne renferme plus de fautes contre l'orthographe et la syntaxe. »

La manière dont Jacotot avait compris le vieil exercice d'un *seul livre* était assez personnelle pour qu'on pût employer quelques-uns de ses procédés sans être de ses disciples, sans appliquer sa méthode. Ce fut le cas, par exemple, de Robertson, auquel Jacotot reprochait de ne lui avoir pas assez emprunté, de ne pas savoir enseigner ce qu'il ignorait. Nous savons ce que Jacotot entendait par là.

Quelques années avant la mort de Jacotot, l'avocat Boulet tenta d'introduire une révolution dans l'enseignement du grec. Son *Manuel pratique de la langue grecque* eut le plus grand succès. L'idée principale sur laquelle il fondait sa méthode était la suivante : enseigner le latin et le grec comme si le latin et le grec étaient des langues vivantes. Il voulait que les élèves apprissent les mots en parlant, autant que possible, la langue morte : ainsi Montaigne avait appris le latin. Comme Locke, Ratich, et tant d'autres, il voulait que l'élève découvrît les règles de la syntaxe dans les textes expliqués. Il voulait aussi que chaque élève se fît son dictionnaire des mots connus dans le texte, en le commençant dès la première leçon.

C'est un moyen de vérification auquel Jacotot n'avait pas songé, et dont il n'avait pas besoin : en effet, l'élève de l'enseignement universel était censé connaître, et connaissait en réalité, grâce aux perpétuelles répétitions, tous les mots du livre expliqué et appris. Les textes mis entre les mains

de l'élève étaient, d'abord la parabole de l'*enfant prodigue*, et puis quelques chapitres de la *Cyropédie*. Le maître en traduisait littéralement, à chaque leçon, un petit nombre de lignes : la traduction ayant été répétée par quatre ou cinq élèves, on fermait les livres : le maître prononçait chaque mot du texte, et appelait par son numéro un élève qui répondait en français. On faisait ensuite l'inverse : le mot était prononcé en français, et l'élève désigné donnait aussitôt son équivalent en grec. De plus, le maître faisait des questions ressortissant au texte et l'élève y répondait au moyen des mots grecs qu'il avait vus. On donnait aussi des phrases disposées d'avance, auxquelles l'élève devait répondre sur le champ en grec avec les mots et les tournures qu'il savait. Cette méthode paraît, en effet, propre à graver les mots et le sens des mots dans la tête de l'élève. « A la trentième leçon, disait M. Boulet (1), il est déjà en état de comprendre les questions qui lui sont faites en grec et d'y répondre en grec. Après six mois d'exercices, le professeur ne doit plus expliquer un nouvel auteur qu'au moyen d'un commentaire grec fait par lui-même, et composé seulement des mots connus de l'élève ; car, à cette époque, le dictionnaire grec de l'élève permet au professeur, pour communiquer avec celui-ci, de se passer de la langue française. » Cette méthode, avec l'autodidaxie et la répétition en moins, mais avec la simplicité et la précision en plus, nous paraît être celle de Jacotot.

1. *Manuel pratique de la langue grecque, Introduction et exposé de la méthode*, p. XV. J'ai vu mon père obtenir des succès avec ce manuel. M. Compayré m'a dit aussi avoir commencé à apprendre le grec par ce procédé.

CHAPITRE XI

MUSIQUE, DESSIN ET PEINTURE

I

La musique est une langue qui se parle, se lit et s'écrit, par les moyens reconnus bons pour apprendre les autres langues. Pour la musique, comme pour la langue maternelle, la première chose à faire, c'est d'apprendre à lire et à écrire.

La première leçon consiste à *faire asseoir* l'enfant en face de son piano, à lui montrer la première note du dessus et la première note de la basse, à les lui faire toucher en même temps. L'instrument adopté étant le piano (Jacotot se défend mal contre l'objection faite sur la préférence qu'il accorde à cet instrument sur les autres) (1), la méthode d'Adam servait d'*Epitome*. On mettait de côté la première partie de cette méthode, qui contient des exercices préparatoires, des gammes, des principes. La seconde partie contient des morceaux entiers : on commençait par celle-là. Les premières notes sont *mi*, *sol*, *re*, *re*, *ut*, *re*, *mi*, *ut*, que doit dire la main droite pendant que la gauche dit *ut*, *mi*, *sol*, *fa*, *mi*, *sol*, *ut*. L'élève touche en même temps, la note

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 23 et suiv.

re de la main droite, et la note *ut* de la main gauche. Il répète jusqu'à ce qu'il sache imperturbablement faire parler ces deux notes avec les doigts qu'il faut.

Jacotot, qui a déjà fait l'intéressant plaidoyer que nous savons pour la main gauche, raille ici agréablement ceux qui prétendaient que les progrès seraient « bien plus rapides si on commençait par exercer la main droite d'abord. Peut-être les enfants marcheraient-ils plus tôt, s'ils commençaient à ne marcher d'abord que d'une jambe ; c'est une expérience digne de la vieille méthode. Quant à vous, continuez à faire jouer les deux mains en même temps ; ce serait, s'il fallait choisir, la main gauche qu'il conviendrait d'exercer la première, puisqu'elle est censée moins active que l'autre ; mais enfin nous les mettons ensemble à l'ouvrage ; nous ne préférons point le pouce à l'index ; nous suivons la méthode d'Adam (1). »

Mais voici une objection bien plus grave : l'élève commence à apprendre le piano sans connaître la musique. Il ne connaît pas le nom des notes ! Eh bien, c'est à lui de les apprendre : il a des yeux, il n'a qu'à regarder. Les notes ont une forme et une place différentes : si l'élève se trompe et prend un doigt pour l'autre, le chiffre placé au-dessus de chaque note lui indiquera, pour les deux mains, le doigt à poser sur les touches. On laisse l'élève trouver lui-même. Quant aux signes de pure convention, qu'il lui est impossible de deviner, le maître peut lui donner brièvement les indications indispensables.

Quand la première note est parfaitement sue, on apprend la seconde, puis toute la mesure, puis les deux mesures, et ainsi de suite, en répétant toujours les notes et les me-

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 19.

sures connues. L'enfant répétera le premier morceau jusqu'à ce qu'il le sache imperturbablement. Après le premier air, on passe au second en répétant sans cesse. On étudie les autres, jusqu'au cinquantième, en n'oubliant jamais de répéter les airs qu'on a appris. Il faut maintenant commencer à faire réfléchir l'élève sur ce qu'il étudie, lui faire expliquer chaque phrase, chaque expression, comme lorsqu'il s'agissait de la langue maternelle. On le questionne pour s'assurer, pour qu'il s'assure lui-même qu'il sait l'air qu'il chante, qu'il a tout remarqué, qu'il peut tout écrire de mémoire, qu'il le comprend, qu'il voit quelle était l'intention du compositeur quand il a écrit ce soupir, etc. Ici encore, un ignorant lui-même peut poser des questions à l'infini.

Quand on a dans les doigts et dans la tête les cinquante premiers airs, qu'on les entend en les notant, et qu'on les note en les entendant, on sait écrire et lire la musique : il s'agit d'en comprendre les règles, de trouver la grammaire de cette langue. Ce n'est pas autre chose que comparer entre elles les différentes partitions que l'on a dans la mémoire, et les rapporter au premier solfége. On vérifie sur ce que l'on sait les principes généraux qui sont en tête de ce solfège. On apprend aussi les notes de tout ce qu'on sait, les intervalles, les renversements, les mesures à deux ou à trois temps, etc. « Il est étonnant, dit Rameau avec une ingénuité remarquable, que toutes les règles aient été observées avant d'être connues. Il a cru, en faisant son système, son recueil d'observations, qu'il faisait la musique ; il n'a pas remarqué qu'il faisait la musique faite.... Toutes les observations qu'on appelle *règles, principes*, dérivent du fait qui existe toujours d'avance. Ne lisez point les observateurs avec le préjugé qu'ils ont créé la

langue, mais vérifiez leurs observations sur la musique que vous avez apprise (1). »

L'élève doit apprendre à créer, c'est-à-dire à combiner de mille manières ce qu'il connaît. Il faut qu'il s'approprie les cinquante morceaux d'Adam, comme il s'est approprié *Télémaque*. Il se contentera d'abord de faire quelques changements dans son modèle, remplissant seulement quelques intervalles avec quelque souvenir des cinquante airs qu'il sait parfaitement. Il prend un air lent, mélancolique, et le transforme en un air vif, léger, en gardant tout ce qui peut être gardé. Il suffira, le plus souvent, de quelqu'une de ces substitutions faciles, que Jacotot appelle des *traductions*. En s'exerçant ainsi sans relâche, on amasse un trésor incalculable d'accords, d'expressions, de mouvements, de combinaisons ; on arrive à faire entrer avec la plus grande facilité une foule de réminiscences sur un thème donné, à le varier à son gré, en un mot, à improviser, avec sa *mémoire*, avec son *génie*.

Pendant que l'on s'exerce à *raconter* des airs sur le piano, Jacotot conseille de ne négliger aucun des moyens d'exécution qu'offre l'instrument. Il entre ici dans des détails techniques qui peuvent intéresser surtout les amateurs de musique (2).

Dès qu'on sait les cinquante airs, qu'on répète sans

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 161. Toute la musique est, en effet, dans les airs que l'on sait, et même dans un air seul. «... l'air populaire de Lulli. Quelle qu'en soit la simplicité, cet air est une œuvre musicale. Comme tel, il doit renfermer tous les éléments musicaux. On les y trouve, en effet. Considéré en lui-même, le son s'y présente avec ses trois caractères : la hauteur, l'intensité, le timbre. Envisagé par rapport à la durée, le son, dans cet air, est soumis au rythme, à la mesure, au mouvement. » (Ch. Lévêque, *L'esthétique musicale en France*, *Revue philosophique*, janvier 1882).

2. *Musique, dessin et peinture*, p. 167-170.

cesse, on ne cesse de lire avec les yeux, de raconter avec les doigts le reste des airs. Si on lit, par hasard, quelque autre morceau de musique, il faut être attentif à tout, de manière à pouvoir le raconter séance tenante. On peut dès lors aussi, attaquer le concerto le plus difficile et le plus savant, par exemple, le concerto de Ries. Un concerto répété, analysé et raconté, on peut déjà commencer à composer des morceaux d'une certaine étendue. On continue à suivre la marche habituelle, on continue à improviser, on compose, par exemple, des sonates, etc., et au bout d'un an, on peut improviser sur le piano avec autant de facilité que Litz ou les virtuoses les plus distingués. L'essentiel est d'être persuadé qu'on fait ce que l'on veut pourvu qu'on n'oublie pas ce qu'on a appris (1).

II

Dessin et peinture

C'est surtout dans les arts représentatifs qu'on peut, sans maître explicateur, apprendre la langue qui doit traduire un fait matériel et les sentiments éprouvés par celui qui les traduit. Cet apprentissage des moyens d'exprimer les objets extérieurs et les sentiments correspondants est indispensable, mais accessible à toute intelligence. On ne naît pas peintre : on naît avec les dispositions nécessaires pour le devenir. On peut donc apprendre le métier tout seul et sans guide, mais il sera toujours préférable de l'apprendre avec un aide questionneur et vérificateur.

1. On peut voir une courte récapitulation de toute la méthode musicale dans le même livre, p. 279-282.

L'enfant peut tout voir et tout imiter. Il ne s'agit point de dispositions intellectuelles, mais d'attention et de volonté. Aussi Jacotot assure-t-il « que les premiers essais sont quelquefois des coups de maître » et que si l'on donne « un dessin à copier à un paysan, il peut arriver qu'il copie le modèle avec une exactitude parfaite. » Un père pauvre, une mère peuvent donc commencer par donner à leur enfant un dessin à copier, sans autres préliminaires. Mais si l'on se défie de son attention, rien n'empêche de lui donner le dessin à regarder, quelques jours avant de le lui donner à imiter. On le force à observer, on lui demande ce qu'il en pense, ce qu'il y voit, comment il le trouve. Ne fît-il qu'une seule petite réponse, c'est déjà un pas de fait. On répète ces exercices jusqu'à ce que l'enfant ait senti qu'il a vu quelque chose qu'il peut imiter. On peut prendre une précaution analogue avec un élève de l'enseignement universel : avant de lui mettre le crayon à la main, il ne sera pas inutile de lui « donner le modèle pour sujet d'une composition sur l'*art*. Dès que cette composition sera faite et justifiée (conformément aux règles de la méthode), l'élève sera disposé à copier ce qu'il connaît maintenant dans les plus petits détails (1). » Invité à parler sur son ouvrage, l'élève remarque en quoi il est exact ou défectueux. Il regarde encore son modèle, il se remet à l'œuvre, et il arrive, de progrès en progrès, à une exécution parfaite du modèle.

Dès lors il peut essayer de nouvelles imitations, en n'oubliant pas de rapporter tout à ce qu'il sait. A-t-il commencé par dessiner d'après modèle la figure de l'Apollon du Belvédère, il pourra y rapporter la même figure en ronde bosse,

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 295.

d'autres modèles de figures, etc. Il peut aussi apprendre un arbre, le bien connaître, le distinguer de tous les autres arbres, en saisir et en rendre les plus petits détails, et y rapporter tous les autres arbres. Il peut aussi comparer son dessin à l'objet réel. « Il faut autant que possible, dit Jacotot, faire cette étude sur la nature. » Il le dit en passant, et l'on s'étonne qu'il n'y ait pas davantage insisté. Je ne vois pas cependant qu'il ait à cet égard mérité le reproche qui lui était fait par Durivau. « Il convient sans doute d'étudier les chefs-d'œuvre des arts, de nous les rendre familiers, mais que l'on se garde bien de les borner à un petit nombre. Il ne faut pas surtout qu'ils usurpent jamais le rang réservé à la nature, ce qui serait substituer l'ombre à la réalité » (1). Ce que je reprocherais plutôt à Jacotot, c'est, par une apparente contradiction avec sa méthode, de n'avoir pas conseillé, au moins à l'élève déjà quelque peu avancé, la pratique constante d'un maître auquel il aurait rapporté tous les autres. C'est qu'ici le modèle universel, la nature, est devant l'élève. Le dessin ou le tableau qu'il imite n'est qu'un modèle de métier.

Celui qui connaît le métier, et dans le degré où il le connaît, doit pouvoir, par la représentation d'un objet ou d'un être, communiquer, manifester les sentiments que cet objet lui a fait éprouver. Il ne suffit pas de représenter matériellement, il faut plaire, dire quelque chose à l'âme, émouvoir. Votre exécution peut être parfaitement exacte, mais elle n'est pas complète, elle n'est pas une œuvre d'art, si elle me laisse froid. Parmi les différentes émotions qu'on a pu éprouver en face de la réalité, on doit en choisir une, à volonté, mais s'en tenir à elle seule. C'est ce que Jacotot

1. *Examen critique, etc.*, p. 98.

appelle l'*unité de sentiment*. Cette règle est fondée en nature. « Deux impressions contraires se détruisent ; je ne peux pas rire et pleurer en même temps, et si cette unité pouvait être sujette à quelques exceptions dans certains arts, la peinture ne saurait en admettre aucune. Le peintre, en effet, ne parle jamais que de l'événement d'un moment, et si la joie et la douleur peuvent se succéder dans son âme, elles ne peuvent y entrer à la fois (1) ». Cette règle est sévère, mais elle est un guide sûr pour l'artiste qui veut juger son œuvre ou apprécier celle des autres, et pour l'élève qui veut se rendre compte de ses progrès. L'unité de sentiment est-elle observée jusque dans les moindres détails d'un ouvrage ? Il est d'un artiste. C'est la seule règle qui doive le diriger dans le choix, dans la composition et l'exécution de ses productions. Mais ce n'est pas la règle qui doit toujours en assurer le succès. Le goût varie avec les juges, les époques, les circonstances, les préjugés, les passions. Avoir du goût signifie les choses les plus différentes et même les plus opposées. « Avoir du goût n'est donc pas une règle pour l'artiste ». Nous dirions plutôt que se conformer à la règle de l'unité, sans tenir compte du goût de ses juges, c'est l'avoir parfait.

L'élève de l'enseignement universel n'aura donc pas d'autre mesure que l'unité de sentiment. L'œuvre qu'il étudie exprime-t-elle, dans l'ensemble et dans les détails, un seul sentiment ou un sentiment principal? C'est ce qu'il s'efforcera d'imiter. Jacotot veut aussi qu'il *parle* sans cesse, qu'il se parle même à lui tout seul, pour assurer les autres, pour s'assurer qu'il sait l'exécution et qu'il comprend l'art.

C'est en parlant sur les ouvrages des autres, et sur les

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 287.

siens, qu'il pourra montrer qu'il apprend le *métier*. C'est en parlant de l'art que le dessinateur ou le peintre a eu l'intention de mettre dans son dessin ou sa peinture, qu'il marquera qu'il a bien saisi l'art qui est dans l'œuvre, et qu'il est plus ou moins capable de l'observer lui-même. Plus il parlera, et plus il regardera, plus il verra, plus il saura, plus il pourra. Arrivé au point de comprendre les ouvrages des grands artistes, quand il aura deviné d'après ces ouvrages les règles de l'art, il pourra utilement prendre en main le livre des principes convenus. Il les vérifiera d'après les productions des maîtres, loin d'avoir commencé par juger d'après ces principes les œuvres des maîtres et ses propres ouvrages.

L'élève s'est perfectionné peu à peu dans le métier, il s'est habitué à la régularité, à l'exactitude, au mouvement, à l'expression; « arrivé à ce point, il se choisit ce qu'on appelle un *genre*. » Jacotot paraît ici faire descendre l'art, cette libre conquête du beau par l'intelligence, jusqu'à l'indignité du parti-pris intéressé. C'est une nécessité à laquelle ont pourtant obéi les plus grands artistes, Phidias comme Raphaël, Véronèse et Michel-Ange. Il se sont conformés, mais point sacrifiés, sans quoi ils auraient cessé d'être grands, à la tradition régnante, aux préjugés de leur temps et de leur pays, à la vogue passagère. Il est d'abord bien difficile de n'être pas de son époque, de se soustraire entièrement à l'influence de telle ou telle façon de voir dominante. Et puis on travaille pour communiquer ses sentiments à ses contemporains : on est bien obligé de leur parler la langue qu'ils comprennent le mieux. Si la règle a des exceptions, elles ne sont jamais complètes. L'artiste que condamne le goût du moment, qu'il condamne sans restriction, risque souvent de n'être pas admiré plus tard. L'élève se choisira donc un

genre. « Il se fera classique s'il le veut ; romantique si cela lui plaît. Il ne préférera point un genre, parce que c'est le genre à la mode, mais il s'y conformera quelquefois si son intérêt l'exige. Il saura que c'est un sacrifice qu'il fait à sa position sociale, aux exigences des gens riches qui le paient; et se dirigeant ainsi par sa propre raison, il ne se jettera dans aucun excès ; il animera le *classique*, il modérera le *romantique*. Il sera ainsi toujours lui-même (1). » « Un homme n'appartient pas à un genre, c'est le genre qui lui appartient (2). »

Il y aurait lieu, je l'avoue, de se demander si l'artiste ne pourra pas aussi tenir compte, dans le choix à faire, de ces dispositions plus ou moins caractérisées, plus ou moins innées ou héréditairement organisées, qu'une observation vulgaire tout au moins nous fait découvrir entre tel homme et tel autre. Tous les doigts sont-ils également aptes à tenir le crayon et la palette, tous les yeux conformés de manière à voir nettement l'ensemble et les détails des choses? Jacotot n'est pas embarrassé pour résoudre cette question et autres semblables, qui ont soulevé encore de nos jours tant de controverses inutiles. Raphaël n'est pas organisé comme moi, il n'a pas les mêmes yeux, le même cerveau que moi! Mais il a l'organisation, les yeux, le cerveau et l'intelligence d'un homme! Un homme dont l'organisation est régulière verra de la même manière, à quelques nuances près, comprendra et sentira de la même manière que le peintre l'objet que ce dernier s'est proposé de faire voir et comprendre (ou sentir) par tous les yeux et toutes les intelligences d'homme! Jacotot simplifie extrêmement la question : et qui sait s'il a bien tort, si

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 353.
2. Ibid. p. 354.

l'on n'exagère pas les dispositions particulières, si on ne les confond pas souvent avec les habitudes contractées pour telle ou telle raison, si, de même qu'un artiste peut admirablement jouer du violon sans archet, ou un peintre admirablement peindre sans pinceau, ou même avec son pied, il n'y a pas de réelle aptitude qui ne soit surtout acquise, personnelle, si, en définitive, « ce n'est pas le genre qui appartient à l'homme, et non l'homme qui appartient au genre ? »

CHAPITRE XII

L'IMPROVISATION

I

L'enseignement universel, nous l'avons déjà vu, non-seulement exerçait les élèves à parler, mais à improviser, soit en parlant, soit en écrivant. M. J. Kinker, dans son rapport sur le système de Jacotot, dit que des élèves de dix, onze ou douze ans, improvisaient ou faisaient des compositions sur des sujets donnés, et même improvisaient et exécutaient des compositions musicales sur des couplets donnés, et cela avec une habileté et une justesse d'expression qui ne lui permettaient pas d'attribuer ces rapides progrès à une autre cause qu' « à cette espèce d'enseignement par soi-même (1). » On peut sans doute aussi les attribuer, pour une grande partie, au zèle et à l'intelligence du maître; mais il n'importe : il nous suffit de constater le résultat.

Deux autres disciples de Jacotot nous donnent quelques renseignements précis sur la matière de ces compositions débitées ou écrites tout d'un temps par les élèves jacotistes. Nous laisserons la parole à l'un et à l'autre. « Les compositions qui suivent se ressentent encore visiblement du modèle proposé aux élèves, on y trouve partout la gêne de la pensée, l'inhabitude de l'expression ; mais nous demandons

1. *Rapport sur la méthode de M. Jacotot présenté, le 6 septembre 1826, au ministère de l'intérieur des Pays-Bas,* par M. J. Kinker.

que l'on fasse traiter les mêmes sujets par des écoliers de la vieille méthode qui n'auraient pas eu plus de leçons que les nôtres, puis que l'on compare les résultats.

L'hypocrite. (L'élève ayant 4 jours de leçons).

« L'hypocrisie sert de manteau au vice : sous de trompeuses apparences, elle cache souvent les plus noirs desseins. Les paroles douces et flatteuses de l'hypocrite sont comme un serpent qui se glisse sous des fleurs. Pour mieux vous tromper, il se rend agréable près de vous, en prévenant tous vos désirs. S'il vous en veut, il le dissimule en vous faisant voir de l'amitié.

« Cependant il redoute le sage, il craint qu'il ne pénètre ses desseins ; dans sa présence, il est *plein* de crainte et de défiance, il appréhende de lui laisser voir son trouble s'il en éprouve. »

De la bonté. (8 leçons).

« La bonté est une bienveillance, qui se *répand* sur tout le monde, malheureusement l'imprudence s'y joint souvent: les personnes bonnes sont généralement aimées et respectées ; elles aiment à faire le bien, s'affligent sur les malheurs d'autrui : dans la fortune comme dans l'adversité elles sont les mêmes ; enfin, on reconnaît toujours en elles la bonté ; mais si elles sont trompées, le plus grand courroux les anime, et elles punissent sévèrement, ceux qui ont trahi leur confiance.

« La bonté se peint toujours sur le visage des personnes qui possèdent cette belle qualité ; aussi voit-on sur la figure d'un vénérable vieillard un contentement, une ama-

bilité et une gaîté qui ne se voient jamais sur celle du méchant.

La poésie (9 leçons).

« La poésie est un don du ciel, qui fait exprimer tous les sentiments nobles et élevés que l'âme est susceptible de ressentir. Elle emprunte son harmonie de la musique, sa passion de la peinture, et sa justesse de la philosophie » (1).

Un autre disciple de Jacotot nous donne les détails suivants, sur l'improvisation orale: « Comme pendant chacun de ses exercices, nous obligeons nos élèves à parler, ils improvisent avec facilité à la fin de notre cours, c'est-à-dire, que sur les mots les plus vides en apparence, ils disent quelque chose, en bon termes, d'une voix claire et distincte. Leurs improvisations sont toujours faites avec le même ordre dans les idées, que leurs compositions. Cet exercice met le comble à l'étonnement de ceux qui l'entendent faire. Il suffit de penser à l'embarras involontaire que la plupart des hommes ressentent en paraissant en public, pour voir avec surprise des enfants parler sans trouble et sans préparation, devant des personnes étrangères. Les trois improvisations suivantes ont été faites en ma présence à Louvain ; on jugera par les sujets de chacune d'elles combien j'avais l'intention d'embarrasser les demoiselles qui m'ont si facilement prouvé l'excellence de la méthode à laquelle elles doivent leur supériorité.

1. *Résumé de la méthode de M. Jacotot*, par E. Souvestre, Nantes, Mellinet-Malassis, 1829.

1re *Improvisation*, sur le mot *jamais*.

« Le mot *jamais* exprime ou un temps qui ne peut pas être ou un temps qui ne fut point. On l'emploie souvent sans en remarquer ou même sans en comprendre toute l'étendue, et on le prononce vaguement sans songer à cette durée éternelle et infinie que marque le mot *jamais*.

« Combien il est terrrible pour le criminel, le mot, le seul mot *jamais* !.... Ses remords, sa douleur, ses tourments, son désespoir s'expriment tous par lui. Lorsqu'il se sent dans les bras de la mort, lorsqu'il entend cette voix intérieure qui lui reproche ses forfaits, lorsqu'il voit s'ouvrir devant lui la redoutable éternité, lorsque toutes les marques du désespoir sont empreintes sur ses traits défigurés, sa langue glacée prononce encore un mot.... *Jamais* !

« Qu'il est cruel aussi pour l'amitié !... Elle va se séparer de l'objet qu'elle chérit, elle va quitter pour toujours l'ami qui partageait ses plaisirs, qui consolait ses peines, elle va le quitter, et c'est peut-être... pour *jamais* !...

« L'infortuné accablé tout à coup d'un terrible malheur, détaché du reste des hommes, dégoûté à jamais des plaisirs du monde, privé pour toujours des biens et des douceurs de la vie, dit, en quelque sorte, un adieu au bonheur en répétant le mot, le triste mot... *jamais* ! »

2e *Improvisation* sur les mots *Car*, *Mais*.

« Le mot *car* suit ordinairement un argument et précède ce qui doit servir à l'appuyer.

« Le mot *mais*, quelquefois réflexion, quelquefois objection, quelquefois représentation, fait souvent, de même que

le mot *car*, la liaison et la suite d'un discours ; mais ils n'en sont jamais, ni l'un ni l'autre, le commencement.

« *Car* a quelque rapport avec les expressions *vu que*, *parce que*, *puisque*, *d'ailleurs*.

« *Mais* peut se comparer aux mots *cependant*, *néanmoins*, *pourtant*.

« Ces mots s'emploient souvent en même temps, et *car* justifie alors ce que *mais* objecte.

« Le mot *mais* présente ordinairement le contraire de ce qui précède, et montre, si je peux m'exprimer ainsi, le revers de la médaille.

« Le mot *car* annonce presque toujours une réflexion qui confirme une proposition.

« *Mais* exprime aussi un désappointement causé par une chose à laquelle on ne s'attend pas ; c'est une espèce de réticence, et *car* peut être regardé comme une sorte de syllogisme. La phrase suivante justifie l'emploi des mots *car* et *mais* : « Ce n'est pas le vice seul qui a des ennemis, la vertu aussi a les siens ; *mais* elle n'oppose que la douceur à la haine, *car* elle trouve aussi coupable de la provoquer que de la sentir. »

« Ces improvisations ont été recueillies pendant que l'élève parlait, et rien n'y a été changé. La plus âgée de celles qui improvisaient avait quinze ans (1). »

Le livre de Jacotot qui a pour titre *Langue maternelle* contient un assez grand nombre d'exercices de composition, d'après le livre-modèle, qui peuvent être considérées comme des improvisations écrites. Le livre qui a pour titre *Musique*, *dessin* et *peinture* contient aussi neuf improvisations faites par des élèves de Jacotot. Il affirme que ces

1. *L'Enseignement universel mis à la portée de tous les pères de famille* par un disciple de J. Jacotot, Paris, Landois, 1832.

compositions ont été choisies entre des milliers, qu'on en faisait tous les jours d'aussi bonnes, et quelquefois de meilleures dans ses écoles. Il en prend occasion pour dire encore une fois que « des enfants pensent et écrivent comme les meilleurs écrivains français », avec « la même harmonie, la même propriété d'expression, les mêmes périodes arrondies », en un mot, offrent « un échantillon de la perfection des auteurs du siècle de Louis XIV. » Conclusion : « Ses établissements sont de véritables ateliers de génies ». « Le génie, dit-il, tombe sous les sens chez nous, c'est un fait visible à chaque instant ; c'est ce génie-là que tout le monde apporte en naissant, dans ce sens que quiconque fait ce que nous disons, le montrera, comme vous venez de le voir, à point nommé, quelques mois après avoir suivi les exercices (1). »

II

Avant de formuler notre avis sur l'importance pratique de pareils exercices, nous devons résumer les considérations très générales, et souvent très justes et très élevées, que Jacolot a consacrées à l'*improvisation* dans *Langue maternelle* (2). Le disciple inconnu de Jacotot qui nous a fourni plus haut quelques exemples d'improvisation écolière, déclare que ce chapitre n'est comparable à rien de ce qui a été écrit sur la matière. Il s'y trouve, en effet, plusieurs passages dont Cicéron et Quintilien n'offrent nulle part l'équivalent.

Tout homme, dit Jacotot, est improvisateur né. Nous im-

1. *Musique, dessin et peinture*, p. 56-72.
2. Page 266-296.

provisons tous et toujours. « Nous improvisons tous en lisant, comme en regardant, en tâtant et en écoutant. Chacun de nos sens nous fournit, dans un instant, une infinité d'idées et de sentiments qui existent tous à la fois sans se mêler, sans se nuire. Ce n'est que sur le papier que la pensée et le sentiment s'étendent et s'affaiblissent en se divisant par des signes qui s'isolent par leur nature, et ne se réunissent que par la pensée qui les rattache à l'unité (1). » Ainsi, qu'une mère revoie son fils que la guerre a failli lui ravir : son saisissement, à la vue de ce qu'elle aime, ces embrassements, ces étreintes, ces larmes, ces baisers, ces sourires, ces regards, ces soupirs, ce silence même, « ont tout dit. L'improvisation des pensées et des sentiments est complète : Homère, Virgile et Racine ne peuvent atteindre cette perfection que comme pères (2). » Comme poètes, ils pourront l'exprimer mieux que d'autres, mais seulement par à peu près. Ils le pourront, parce qu'ils sont capables de parler, comme chacun de nous, le même langage naturel, et parce qu'ils ont appris la langue artificielle qui le traduit. La pensée est toujours prête : il s'agit d'apprendre à improviser l'expression dans la langue artificielle que l'on sait, prose, poésie, musique, dessin, peinture.

On peut improviser par écrit ou de vive voix. Improviser en écrivant, c'est écrire aussi vite qu'on parle ; improviser en parlant, c'est penser aussi lentement qu'on parle, ou parler aussi vite qu'on pense. Tout cela s'apprend. On apprend à faire difficilement des vers faciles : il faut avoir étudié longtemps pour cela ; de même on doit apprendre à faire facilement des vers faciles. N'a-t-on pas dit de Corneille que ses beaux passages lui étaient soufflés par un

1. *Langue maternelle*, p. 294.
2. *Langue maternelle*, p. 291.

bon esprit? De même le hasard des circonstances avait donné, soit à Mirabeau, (1) soit au P. Bridaine, l'éducation convenable pour devenir improvisateurs. Les orateurs qui savent improviser sont peut-être les meilleurs. Les discours de Mirabeau ne sont pas faits pour être lus; mais leur charme opérait sur ceux qui les entendaient. Nous pouvons toujours admirer Bossuet, parce que ses discours étaient écrits plus que parlés ; mais nous savons que son éloquence vivante n'a pas été appréciée par ses contemporains autant que son éloquence morte l'est de nos jours. C'est qu'il ne suffit pas de parler, ni même de penser avec un art suprême : il faut remuer les auditeurs, il faut leur traduire en langage artificiel les sentiments que la langue naturelle exprime à merveille. L'orateur qui aura acquis l'art difficile, mais accessible à tous, d'inproviser dans cette langue, d'exciter les passions, et sans perdre une minute, dans le moment décisif, celui-là sera l'orateur parfait. Le vrai mérite oratoire, quoi qu'en ait dit maint rhéteur, consiste à réussir plutôt qu'à composer un beau discours.

Tout homme a le génie, mais non pas le talent de l'inprovisation. « Improviser, c'est parler tout seul à des gens qui vous écoutent, sans vous arrêter, sans réchauffer sans cesse votre verve par des interruptions, c'est donner des explications qu'on ne demande point, résoudre des objections qu'on n'a point faites, en un mot, c'est être acteur tout seul en présence de spectateurs qui répondront si cela leur plait, qui garderont le silence s'il leur convient. » Dans la conversation, chacun improvise ; autant d'interlo-

1. Mirabeau improvisait ses discours, et disait souvent les discours des autres. Mais il improvisait, maître de lui, immobile ; « même aux instants de colère, il parlait lentement, avec autorité, appuyant sur chaque mot pour lui donner toute sa force » (M. Gaucher. *Rev. polit. et litt*, 27 janvier 1883.

cuteurs, autant de discours différents; les interruptions ne peuvent même qu'exciter davantage. Mais le silence de l'auditoire, tous les regards tournés sur celui qui parle dans une société l'épouvantent. Il se laisse distraire, il se tait, ou il ne dit pas ce qu'il devait dire. La première règle de l'improvisation est donc celle-ci: « Apprends à te vaincre. »

Il faut être maître de soi, des mouvements de son cœur, en possession de sa raison. C'est elle qui souvent manque, et non le génie. Imaginez tous les défauts que peut avoir un orateur : s'il sait la langue, il ne pèche que par déraison, c'est-à-dire par distraction. Il faut être au-dessus des applaudissements et des censures, et surtout ne pas se laisser intimider par les cris. Bien des fois, on ne les calme que par « une sottise oratoire »; ainsi Phocion, se voyant applaudi par le peuple athénien, se retourna pour demander à son voisin : « N'ai-je point lâché quelque sottise ? » Pour dominer une assemblée, il faut être soi-même « calme dans les plus grands mouvements oratoires. Modérez-les parce que vous le jugez convenable, et non parce que vous manquez de courage. C'est la raison seule qui doit être votre gouvernail. Il est d'ailleurs des circonstances où le devoir exige de ne tenir aucun compte de tout ce fracas. Socrate disait à Alcibiade, en lui montrant les Athéniens un à un : Voyez, voilà pourtant celui qui vous fait peur quand vous montez à la tribune.... Mais, direz-vous, il est dans la nature d'être intimidé par le nombre. Sans doute, tout est dans la nature : il est dans la nature de se laisser emporter au torrent comme de le remonter; mais celui qui lutte contre les flots, use des forces que la nature lui a données. Si vous ne pouvez pas vous vaincre, vous n'êtes pas homme : roulez et taisez-vous (1). »

1. *Langue maternelle*, p. 277.

Une règle essentielle de l'improvisation, c'est de parler sans hésitation dès le premier jour. Si l'on ne se résigne pas à parler mal, on n'apprendra jamais à parler bien. Qu'on prenne cela, dans le commencement, comme un jeu, une gageure, un exercice proposé par le maître, et on verra ce qu'on peut, si l'on veut. Donc pas de fausse honte, pas de déraison. Faible est celui qui se laisse arrêter par la peur de dire des sottises. « Une fois le préjugé reçu qu'il ne faut point parler pour dire des sottises, on ne peut plus improviser dans sa langue... Il craint de passer pour une bête, et il se tait ; voilà déjà un jour perdu (1). » Quelque sottise qui échappe, elle ne doit point nous distraire ; une fois la phrase commencée, il faut la finir sans désemparer, et ne jamais revenir sur un mot lâché. Le discours doit faire un tout complet, sans solution de continuité ; dès le premier jour, il faut *commencer*, *continuer* et *finir* ; il faut se posséder, ou du moins s'exercer à l'audace contre soi-même, contre son orgueil ou ses prétentions à l'esprit (2) ».

III

Cet exercice de la parole, d'après un modèle, nous paraît réunir plusieurs avantages. Comme l'écrivait récemment un admirateur de Jacotot, « l'improvisation était un moyen en même temps qu'une faculté. Elle éveillait un profond intérêt sur tout ce que les élèves entendaient ou disaient. Elle amenait directement les facultés de l'enfant à exercer leur propre activité. Elle tendait à développer la

1. *Langue maternelle*, p. 284-285.
2. *Langue maternelle*, p. 283.

volonté et le pouvoir de se dominer, et à donner une direction harmonieuse aux autres facultés (1). »

Rien de plus précieux que la faculté de parler et d'écrire sur le champ une suite de pensées bien ordonnées. Cette faculté ne convient pas seulement aux futurs orateurs, avocats, professeurs, hommes d'État ; et notons en passant que l'exercice qui la produit peut éveiller et développer de bonne heure de réelles aptitudes : il est utile à tout homme de pouvoir exprimer ses idées, même en simple conversation, d'une manière sûre et aisée. Berkeley disait « que la moitié de la science et du talent des Anglais est perdue parce que l'élocution n'est pas cultivée dans les écoles. » Combien de rudesses de style, et de détails disparates aurait évités au timide Corneille l'aptitude acquise de bonne heure d'exprimer ses idées et ses sentiments dans des réunions de société ! Combien d'actes de sauvagerie, d'élucubrations solitaires et désordonnées, de pensées misanthropiques et de paradoxes antisociaux, cette habitude d'expansion et de pondération des idées aurait évitées à J.-J. Rousseau ! Il y a pourtant un revers de la médaille : l'abus de l'improvisation peut en compromettre les avantages. Diderot est un exemple du gaspillage d'un talent supérieur sans cesse excité à produire, au jour le jour, au hasard des sociétés, et sans vouloir ni pouvoir s'arrêter sur rien ni rien creuser. Jacotot lui-même avait remarqué qu'avec cette facilité d'écouler des expressions fournies par les souvenirs du livre-modèle, « on peut acquérir de la faconde et une grande facilité d'élocution. » C'est au maître à surveiller ses élèves, c'est à l'élève à se surveiller lui-même, pour prendre la facilité d'élocution et laisser la faconde.

1. C. F. Kenaston, *Doctrines de Jacotot sur l'éducation.*

S'il est utile de savoir écrire, le besoin de parler est plus fréquent. Il est bien des circonstances dans la vie où nous devons communiquer nos pensées par la parole, devant un plus ou moins grand nombre d'auditeurs. Il ne suffit pas alors d'avoir appris à faire un discours sur le papier; c'est un discours parlé qu'on a à faire. Tout homme peut se trouver dans la nécessité de défendre ainsi ses affaires ou celles des autres, de réfuter une erreur, de combattre un préjugé, de soutenir un droit, de repousser une injustice, de proposer une réforme, de divulguer une vérité, de grouper des adhérents autour d'une idée, d'un projet d'intérêt social ou privé, industriel, commercial, scientifique, artistique, moral, économique, politique, patriotique, humanitaire. Tout citoyen, sous les institutions démocratiques qui nous régissent, peut être appelé à improviser. « Dans les monarchies, a dit M. Legouvé, on écrit et on se tait; il est inutile de savoir parler; dans les républiques, on écrit et on parle; l'avénement de la démocratie doit être aussi l'avénement de la parole. » L'improvisation est une arme dont chacun doit connaître le maniement, pour en faire au besoin un usage conforme au droit et à la vérité. Ai-je besoin d'avertir que c'est là une acquisition de rigueur pour le maître destiné à donner aux autres tout à la fois des leçons et des exemples?

Les considérations qui précédent indiquent peut-être une réforme à introduire dans notre enseignement national. Je ne sais s'il y aurait lieu de créer des chaires *d'éloquence pratique* ou *d'improvisation* dans nos facultés de lettres. En tout cas, ces cours ne devraient rappeler en rien les anciennes écoles de déclamation : les maîtres n'y devraient enseigner qu'à travailler avec ardeur et sang-froid, donner aux élèves le goût du travail personnel, et

vérifier s'ils ont fait ce travail. On n'enseignerait pas l'art, mais la méthode ; on ne débiterait pas les procédés à suivre pour devenir orateur, mais on chercherait si l'élève a su les trouver dans ses modèles, et s'il a fait tout son possible pour les appliquer. Je n'insiste pas sur les services que la pratique de l'improvisation pondérée par tous les autres exercices de réflexion et de vérification, et recevant un contrepoids effectif de l'habitude quotidienne d'écrire, pourrait rendre dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'enseignement classique.

Quoi qu'on pense de l'idée qui m'est suggérée par les belles remarques de Jacotot sur l'improvisation, on ne contestera pas la nécessité d'exercer les enfants, même tout jeunes, à bien parler. Je sais que les premières leçons qui leur sont données à l'école ont pour but déclaré d'exercer tout à la fois leurs sens, leur intelligence et leur faculté d'expression. Mais il faut les exercer à parler sur ce qu'ils savent, plutôt qu'à répéter ce qu'ils ont entendu. Plus ils avancent, plus on doit être exigeant en fait de précision et d'assurance. L'habitude est établie, dans la plupart des écoles primaires, de faire reproduire ou résumer par les élèves les explications ou les récits fournis par le maître ou lus dans un livre : la méthode de répétition et de vérification peut s'accommoder de pareils exercices. Je crois pourtant qu'il en faut user modérément, surtout avec les enfants du premier âge. Ces exercices amènent trop facilement le maître et l'élève à se contenter d'un à peu près. Mais j'estime qu'avec des élèves de douze ou quinze ans, les exercices improvisés de composition orale, sur un sujet et d'après un texte donnés, pourraient utilement s'ajouter aux autres exercices de langue et de composition. Je sais un internat de demoiselles où les élèves arrivent en quel-

ques mois à faire très convenablement les compositions de style exigées pour le brevet de capacité ; le procédé d'enseignement est des plus simples : on leur donne, trois ou quatre fois par semaine, à reproduire des compositions lues deux fois en classe. On pourrait exercer de la même manière, mais plusieurs fois par semaine, les élèves de dix à quinze ans à reproduire oralement un texte lu trois ou quatre fois par l'un d'entre eux. Mais les exercices d'improvisation orale, d'après un texte, et mieux d'après un assez long texte, dûment appris, me paraissent préférables.

IV

La même méthode s'applique à la versification, j'allais dire à la poésie. Mais il ne paraît pas que les essais en ce genre aient produit à Louvain des résultats remarquables. *Langue étrangère* contient quelques pièces ou morceaux composés par le maître, d'après des modèles, et destinés à encourager les élèves en leur donnant l'exemple de l'audace et aussi celui de la modestie, puisqu'il appelait leurs critiques sur les défauts de ces petits ouvrages. Mais je ne vois trace nulle part, chez Jacotot, ni chez ses disciples, des improvisations poétiques de leurs élèves.

Ce genre d'exercices réclame premièrement le choix d'un modèle. Tous sont bons : Horace vous apprendra à écrire en vers, soit latins, soit français. « Les sentiments que vous avez à exprimer sont peints dans tous les livres, comme dans celui que vous avez choisi d'abord ; mais il est bon de tout lire afin de faire beaucoup de comparaisons ; surtout il est indispensable de s'attacher spécialement à un auteur du genre que vous avez choisi. Que cet auteur soit

pris parmi les anciens ou dans une autre langue que celle que vous employez ; autrement vous courriez le risque, ou d'être trop servile imitateur, ou de gâter en changeant. » C'est bien là, en effet, la pratique la plus constante des poètes qui ont réussi. Le conseil, d'ailleurs, est bon pour la prose comme pour les vers. Si l'on veut apprendre à composer, à improviser des plaidoyers, des discours politiques et autres, on doit prendre un modèle du genre auquel on se destine, l'analyser, l'imiter, le traduire, le fouiller et le piller dans tous les sens. « Nous bouleversons, nous dépeçons tout pour trouver comment dire ce que nous pensons. Nos compositions sont d'abord ridicules : peu à peu elles s'améliorent ; mais nous savons que Racine a commencé par une tragédie qu'il a fallu jeter, et nous prenons courage. » Mais il convient de ne pas s'en tenir à un seul ouvrage, ni à une imitation littérale de toutes ses parties : quand on sait parfaitement un modèle, on peut y rapporter, lui comparer, sous le rapport du style et de la composition, d'autres ouvrages du même genre.

Un précepte excellent, c'est d'habituer l'auteur d'une pièce de vers à en faire publiquement la critique. Il faut forcer l'amour-propre jusqu'en ses derniers retranchements, l'amener à faire tomber de lui-même devant les autres cette fausse honte qui devient si facilement de la vanité ou de la complaisance pour soi-même, quand on est seul devant son propre ouvrage. Jacotot donne, d'ailleurs, de bonnes raisons à l'appui de ce précepte. Non-seulement l'élève ne doit pas craindre la critique, il doit mettre un point d'honneur à s'y exposer : il apprendra ainsi qu'il peut s'il veut, qu'il ne fait mauvais ou médiocre que par distraction ou paresse, qu'il n'a pas assez étudié la langue, qu'il n'en connaît pas toutes les ressources, que c'est presque toujours,

ou surtout le style qui lui manque pour exprimer ses pensées et ses sentiments. Pour se faire comprendre, et pour comprendre, il faut connaître la langue : « Si les étrangers, dit Jacotot, comprenaient Racine, ils l'admireraient comme nous ; si Louis XIV et Monge eussent su la langue de La Fontaine, ils l'auraient apprécié comme ceux qui l'appellent *inimitable* » (1). L'élève qui aura appris à critiquer ses essais poétiques saura qu'il faut travailler pour acquérir le talent, non pas le génie, pour acquérir ce style, qui n'est pas *tout l'homme*, comme l'a dit Buffon, mais qui seul *peut montrer tout l'homme*.

Dernière considération qui nous paraît bonne à méditer, Jacotot a prévu l'objection qu'on pouvait faire contre l'introduction du vers français dans l'enseignement : quel gaspillage de temps à la recherche du génie d'un Racine, d'un V. Hugo ou d'un Béranger ! « Au surplus, dit-il, la poésie n'est qu'un amusement qui ne convient qu'aux personnes dont la fortune est assurée (Scribe en disait autant du théâtre), ou bien à ceux qu'un goût invincible entraîne. La société n'a que faire des poètes pour son existence ; c'est un besoin de luxe. Il n'y a point de délassement plus agréable ; mais il est dangereux de s'y livrer : c'est un plaisir qui nous séduit et nous fait négliger des affaires plus importantes. Vous n'aurez donc pas souvent l'occasion d'enseigner la poésie ; ceux qui en ont la passion n'ont pas besoin de maîtres ; ce serait à eux à nous donner des leçons (2) ».

On peut admettre, avec Jacotot, que la vocation poétique est rare, et qu'elle se charge elle-même de trouver ses moyens. Mais comme ces moyens consistent première-

1. *Langue étrangère*, p. 100.
2. *Langue étrangère*, p. 104.

ment dans la connaissance de certains procédés de style, qui peuvent s'apprendre sur les bancs de l'école, et librement, d'après le modèle choisi par l'élève, il y aurait tout au moins économie de temps, et, je crois, d'efforts aussi, pour le futur poète, à cultiver au su et sous le contrôle de tous un goût qu'il cultive le plus souvent en secret, et au grand détriment d'une foule d'autres exercices négligés pour ses essais poétiques. Les fausses vocations ne résisteraient pas à ce régime-là, et l'on sait les nombreuses victimes qu'elles ont faites de tout temps. Les vrais poètes gagneraient aussi à trouver autour d'eux, dans un premier public, des juges compétents de leurs vers, et de leurs inventions poétiques. Quant au *vulgum pecus*, que nous sommes à peu près tous, il y gagnerait sans doute de mieux apprécier les poètes, et d'avoir à sa portée un amusement de société qui en vaut bien un autre. Nous réclamons donc pour les élèves des hautes classes quelques exercices de versification française.

CHAPITRE XIII

RHÉTORIQUE ET ÉLOQUENCE

Jacotot, qui ne faisait pas plus de cas qu'il ne faut de la rhétorique, estimait fort l'éloquence, à laquelle il avait dû quelques succès comme professeur et comme député. Ses livres offrent sur la matière beaucoup d'idées fortes, piquantes, d'un tour original, d'un sens profond, d'une portée pratique, à glaner au milieu d'un fouillis de divagations, qu'il était le premier à qualifier ainsi. Nous n'en voulons pas essayer une analyse même succincte, qui aurait moins de charme et d'utilité pour le lecteur que des citations au hasard.

Voici d'abord ce qu'il pense de la langue, cet instrument universel d'improvisation oratoire : « Je crois qu'une langue sert à exprimer les pensées et les sentiments des peuples ; je ne crois pas qu'un peuple ait des pensées et des sentiments qui le distinguent d'un autre. Le plus stérile des jargons peut devenir capable de tout exprimer quand la peuplade dont il est l'idiome en sentira le besoin (1). La langue latine ne se prête pas à la composition des mots comme la langue grecque, et cependant Cicéron assure qu'on peut dire en latin tout ce qu'on dit en grec ».

Les orateurs, ceux qui parlent à volonté la langue des

1. *Langue maternelle*, p. 19. — Descartes pensait de même.

passions, que nous parlons tous dans l'occasion, ne sont pas si loin de nous qu'on le croit. Par exemple, « voici un artifice oratoire, c'est la répétition. Cet artifice est connu de tout le monde ; c'est ce qu'il faut remarquer. En général, le but principal de l'étude est de distinguer avec soin ce qu'on a appris pour ne pas l'oublier, et on répète aussi ce qu'on fait naturellement pour prendre l'habitude de le faire à volonté. C'est le commencement de l'art. L'homme ému dit toujours la même chose, et quand il manque d'expressions, il redit les mêmes mots. Il se défie de l'impression fugitive produite par quelques signes, toujours en trop petit nombre, selon lui, pour communiquer ses sentiments qui débordent. L'art n'est que l'imitation de la nature ; et, chose singulière, quoiqu'il ne s'agisse jamais que de faire ce que nous avons fait, ce que tout le monde fait, il faut apprendre l'art par des exercices répétés et une attention soutenue, afin de décomposer et de graver ainsi, par parties, dans notre mémoire, une réflexion dont le plus simple des hommes nous fournit à chaque instant le plus parfait modèle. Nous employons tous la répétition de Fénelon, quand nous éprouvons le besoin de communiquer nos sentiments : voilà la nature, voilà l'homme. Mais montrer aux autres le signe d'un sentiment que nous n'éprouvons pas d'abord, sentir à volonté, voilà Fénelon, voilà l'orateur » (1).

Mais l'orateur éprouve-t-il toutes les émotions qu'il exprime ? Le pourrait-il ? Persuader est son but ; émouvoir, son moyen : voilà tout. La rhétorique est donc une arme à deux tranchants, elle a ses avantages et ses inconvénients, comme tout le reste ; « il n'y a qu'une chose

1. *Langue maternelle*, p. 49.

qui n'ait pas d'inconvénients, c'est la vertu ». Jacotot développe, non sans originalité, la vieille définition d'Aristote : la rhétorique enseigne ce qu'il faut faire pour persuader. « J'ajoute que la rhétorique est l'art de persuader, et que persuader c'est plaire et émouvoir. On plaît par les mœurs qu'on montre ; on touche en excitant les passions. En faut-il davantage pour démontrer que la rhétorique et la raison n'ont rien de commun? Si nous étions raisonnables, il n'y aurait point de rhétorique : la vérité n'en aurait pas besoin pour nous plaire ; l'erreur se glisserait en vain sous des fleurs, elle ne pourrait pas nous séduire. Faut-il donc renoncer à la rhétorique? Autant vaut demander si nous pouvons cesser d'être hommes ; mais il n'est pas moins vrai que la gradation, toutes les règles et figures de rhétorique, n'ont aucun rapport avec la vérité. Il faut bien tâcher de nous persuader certaines vérités, puisque nos passions cherchent à nous persuader l'erreur. Nos passions n'attaquent pas la géométrie, et la géométrie se montre sans rhétorique. La vérité, comme l'erreur, peut se présenter enveloppée d'une période arrondie ; mais le nombre des membres, leur assortiment, leur cadence suspendue, n'ont, encore une fois, aucun rapport ni à la vérité, ni à l'erreur qu'elles accompagnent. La vérité leur donne du prix, et elles servent à farder l'erreur ; mais ce cortège imposant est le même dans tous les cas. C'était la même légion qui entourait le trône de Trajan et de Commode.

« Cependant l'orateur sent quand il lui plaît, et voici comment. Quand nous lisons Racine, nous sommes émus à la vue des signes qu'il nous présente : donc, si la mémoire du poète lui rappelle ces signes qu'il a appris, il doit être ému lui-même. C'est une suite d'actions et de réactions qui

produirait le mouvement perpétuel de la pensée, si les distractions inséparables de notre nature n'interrompaient le cours de ce fleuve intarissable dans sa source, et dont les débordements nuisent à son écoulement régulier. La grande difficulté, dans ces moments d'agitation, n'est pas de savoir ce qu'il faut dire, mais ce qu'il faut tenir en réserve. L'intelligence fournit des torrents; c'est à l'art à les réunir ou à les diviser; mais puisque l'art s'apprend, il n'est pas l'esprit, car l'esprit ne s'apprend pas (1). »

L'art s'apprend : chaque art a sa langue, et celui qui la sait le mieux est celui qui la parlera le mieux, s'il le veut. « Il y a, dans une langue, une infinité de langues particulières, même en littérature. Il y a la langue du barreau, celle de la chaire, etc.; ainsi de suite pour tous les genres. Il y a la langue de l'ode, celle de la tragédie, de la comédie, de la prose dans tel cas, de la prose dans tel autre, etc. Le génie ne peut rien deviner de tout cela; et voilà pourquoi tel homme, qui n'en sait qu'une, parle mal toutes les autres, quel que soit son génie. Tel autre en sait deux ou trois, et passe pour un génie universel. On oublie qu'il ignorait la langue de l'ode et celle des comédies, etc.; car il avait assez de génie : ce sont les signes qu'il ne connaissait pas. L'erreur vient de ce qu'on étudie les langues comme si elles n'étaient qu'un recueil de mots : on croit qu'on possède la langue, et l'on n'est encore nulle part. Peut-on savoir toute une langue? Non, par la raison que je viens de dire. Cette raison est-elle bonne? Je le crois, et je vous conseille d'étudier d'après cette supposition (2).»

L'orateur n'est donc pas l'homme qui sent le plus vivement, mais, comme le grand acteur, ainsi que Diderot l'a

1. *Langue maternelle*, p. 50.
2. *Langue maternelle*, p. 138.

fort bien montré dans son *Paradoxe sur le comédien*, celui qui sait le mieux exprimer les sentiments. Le *pectus est quod disertos facit*, de Quintilien, est bien usé. Il en est de même du *vir bonus dicendi peritus*, sur lequel nous avons enfilé tant de périodes cicéroniennes. Cicéron, je l'accorde à Jacotot, définissait l'orateur dans ses livres bien autrement qu'il ne le représentait en réalité.

« Cicéron définit l'orateur : *Vir probus dicendi peritus*. Voilà une singulière définition. Il sera bien difficile de reconnaître un orateur en partant de cette description. Parcourez tous les pays et tous les temps, demandez un *vir probus*; vous ne trouverez pas deux avis d'accord sur cette question : *dicendi peritus;* vous pourrez juger de cet attribut avec vos oreilles, si vous appris la langue de l'orateur. Un homme ne passe pour honnête que dans telle corporation, telle coterie, telle famille. Du reste, les opinions sur ce point varient à l'infini. Je prends Démosthène pour exemple : tout le monde convient qu'il était orateur. Était-il honnête homme? Chacun a son sentiment sur cette question délicate. Il était lâche dans les combats; il était ambitieux; il recherchait le pouvoir, et l'on sait où conduit le désir insatiable des honneurs. Voilà ce que dirait un Athénien. Consultez maintenant un Spartiate, un Macédonien, un Perse, et votre embarras pour reconnaître l'honnête homme ne fera qu'augmenter : et si vous admettez la définition de Cicéron, il n'est pas clair que Démosthène fût un orateur. Cicéron lui-même adorant César et conservant contre lui dans son cœur une haine implacable, Cicéron lui-même, sera-t-il un orateur, si on le juge par ses propres principes? On a déjà assez de peine à s'entendre sur la qualité de bien dire, sans y ajouter, comme condition nécessaire, celle de bien faire. La vertu n'est pas un art,

elle appartient à la seule volonté; il n'y a rien à apprendre pour être vertueux ; on est toujours assez savant pour cela. Au contraire, il faut s'instruire des choses qu'on ignore et qu'il est impossible de deviner, pour devenir orateur. Cicéron veut-il dire que le meilleur orateur, qui est le plus sûr de la victoire, c'est l'honnête homme, c'est l'homme raisonnable! Je le crois, et c'est un principe de l'Enseignement universel. On ne l'entendait pas ainsi, quand nous étions au collège. Là, nous admirions le talent de Cicéron, sans nous occuper de ses vertus ; nous regardions la définition dont il s'agit, comme une belle phrase, bien sonore ; et nous faisions comme on fait, nous ne pensions à rien. Il y a un fort grand nombre de pensées de Cicéron que l'on répète ainsi sans songer à ce qu'on dit. Quand nous prétendons faire des Bossuet, des Fénelon, de Massillon, on nous rit au nez. Cependant Cicéron a dit *fiunt oratores* ; il a même essayé d'indiquer la marche qu'il fallait suivre. Chez les anciens, c'était un métier : *fiunt oratores*, disaient-ils. Nous avons changé tout cela ; nous avons décidé qu'on naissait orateur, et nous déclarons que Cicéron ne sait ce qu'il dit, quand il nous assure qu'il l'est devenu à force de travail. Cicéron, au surplus, mérite ce démenti de notre part, tant il met peu de réflexion dans ses paroles. Dans nos temps, nous ne voyons faire ni orateurs ni poètes, et nous disons : on naît poète, on naît orateur. Cicéron était témoin des procédés qu'on employait à Athènes et à Rome pour former des orateurs, et il a écrit qu'on naissait poète. C'est ainsi que nous sommes tous portés à tirer des conséquences inexactes... Nous disons, nous : l'homme est né avec l'intelligence nécessaire pour devenir par le travail capable de nous émouvoir dans la langue des vers comme dans la langue de la prose ; mais il ne connaît pas plus

l'une que l'autre quand il vient au monde. Pour apprendre tout cela, suivez la route de la nature, écoutez et imitez : c'est le chemin des enfants. Pour bien imiter il faut réfléchir, et il est bon de connaître les réflexions d'autrui pour les imiter aussi. Voilà pourquoi nous recommandons la lecture des rhéteurs : mais nous pensons qu'il faut vérifier, et non pas apprendre leurs observations. Il faut finir par là et surtout laisser de côté toutes ces questions oiseuses : on est né pour, on n'est pas né pour (1). »

Recueillons encore, çà et là, quelques pensées justes et bien dites sur les principaux moyens à employer pour devenir orateur. Jacotot parle ainsi du genre démonstratif :

« On se propose quelquefois de louer ou de blâmer... Si nous voulons enseigner à improviser un éloge, nous faisons étudier l'oraison funèbre de Henriette de France. Nous remarquons que Bossuet a choisi cette proposition oratoire : *Dieu a voulu la Révolution d'Angleterre.* C'est cela qu'il s'agit de prouver. Le cadre est vaste, le spectacle est grand, l'exemple est terrible, les suites sont affreuses, les obstacles renaissent sans cesse. La vertu de Henriette semble d'abord tout aplanir. Dieu triomphe de tout. L'événement avait été prédit d'avance : cette sinistre prédiction nous épouvante.

« Nous faisons voir que tous les détails de cette belle composition se trouvent partout ; que tous les éloges sont calqués sur celui-là, et qu'il ressemble lui-même à tous les autres. L'histoire d'Angleterre est écrite dans chaque mot ; il serait facile de l'inventer d'après le discours ; et, si l'on se trompait sur les faits précis, on ne pourrait imaginer

1. *Langue étrangère*, p. 124-127.

que des faits analogues quand on sait lire. Or, voici comment nous faisons lire :

« Exorde : Celui qui règne dans les cieux, et de qui relèvent tous les empires, à qui seul appartient la gloire, la majesté, l'indépendance, est aussi le seul qui se glorifie de faire la loi aux rois, et de leur donner, quand il lui plaît, de grandes et terribles leçons. »

« Cela m'apprend que Charles ne régnait que sur un coin de terre, que son empire ne contenait que quelques petits royaumes ; *seul* me fait comprendre que sa gloire a été perdue, son indépendance détruite, Sa Majesté violée ; *Se glorifie de faire la loi* m'apprend que Dieu avait menacé dans l'Écriture ceux qui abandonneraient son culte ; *quand il lui plaît*, m'indique un événement inattendu. La désobéissance était ancienne ; la punition arriva quand on en avait presque oublié la cause.

« Continuez ainsi la lecture, vous apprendrez ce que c'est qu'écrire. Si je ne trouve pas les faits, ou des faits analogues, en lisant votre discours, en écoutant votre improvisation, c'est comme si vous ne parliez pas. Cette règle est la même pour improviser et pour écrire ; c'est la marche de Racine comme celle de Bossuet. Racine a dit :

> Tel, en un secret vallon,
> Sur le bord d'une onde pure,
> Croît, à l'abri de l'aquilon,
> Un jeune lis, l'amour de la nature.

« Vous voyez bien que Joas a été secrètement élevé dans le temple : il était nourri de pures maximes, il était à l'abri des fureurs d'Athalie, tout le monde l'aimait. Ne dirait-on pas que beaucoup de versificateurs ignorent cette règle ? Ils vont me dire : Nous le savons bien ; mais nous avons du génie, et les règles ne sont pas faites pour nous.

« Laissez ces messieurs enfiler des mots qui ne disent rien, dont il est impossible de composer un tableau de faits concordants et vraisemblables, et recommandez cette règle unique à vos élèves. Toute la rhétorique est là... Regardez, et dites ce que vous voyez.

« Quand on a appris le discours de Bossuet, on le répète sans cesse, on vérifie tous les autres, et l'on improvise. Mais expliquez-nous, dira-t-on encore, comment on fait pour improviser? On fait ce que je viens de dire : on apprend le français ; on sait un discours du genre, on le *comprend*, on y compare tous les autres, on étudie l'histoire d'un homme, et l'on ouvre la bouche. Voilà le secret. Mirabeau n'en avait pas d'autre.

« Blâmer est trop aisé : il ne faut pas ici de règles partilières. Qui sait louer d'ailleurs sait tout dans le genre démonstratif; car Bossuet n'a pas manqué de blâmer Henri VIII et toutes les sectes de l'Angleterre....

« La satire, littérairement parlant, n'est pas plus facile à composer que l'éloge. Si vous vous moquiez de moi en face, il vous faudrait un grand talent pour me faire goûter vos calembours ou vos jeux de mots. Mais attaquer un homme absent, le tourner en ridicule, est chose aisée entre rieurs. Parlez toujours ; ceux qui vous écoutent sont disposés à l'indulgence : en fait de satire, on ne conteste l'esprit à personne. Le lion seul s'indigne du coup de pied de l'âne ; les autres animaux ne le trouvent jamais mal appliqué ; c'est toujours un coup de pied. Courage ; on vous accueille, on vous sourit ; prenez garde seulement que cette bienveillance n'encourage trop votre vanité : vous pourriez aller trop loin. Vous voyez bien que cette difficulté peut encore se vaincre par la volonté, et que si vous donnez dans le panneau, c'est de vice que naît votre ânerie.

« Pour l'éloge, les difficultés se présentent dans un ordre renversé. Au premier mot de votre exorde, l'auditeur fronce le sourcil s'il est puissant ; il joue la distraction s'il est votre égal; on baille si vous parlez dans une assemblée ; peu à peu votre voix s'éteint, les concessions se suivent, vous reculez au lieu d'avancer, et vous venez de donner la preuve de ce que je ne cesse de répéter : ce n'est pas l'intelligence qui manque, mais la volonté....

« Quand on sait un livre, la matière ne manque jamais, les pensées abondent ; il faut choisir et y mettre de l'ordre en parlant : voilà tout. Tâchez de vous rappeler cette expérience que nous avons faite : un homme nous déplaît et nous remarquons un de ses défauts ; je vous demande quelle est l'action, les paroles de cet homme que nous n'ayons pas l'esprit d'interpréter malignement ; quel est le fait dont nous ne puissions pas induire la preuve du défaut que nous avons remarqué? Parle-t-il bien, c'est un bavard. N'allez pas plus loin, direz-vous ; Térence (1) et Molière, tout le monde a dit cela, et le contraire aussi :

La naine un abrégé des merveilles des cieux.

« Continuez. Eh bien ! je continue : chaque bonne qualité d'un personnage de mon livre peut donc se développer à l'infini, en passant en revue tout ce qui se fait et tout ce qui se dit dans les livres ; car je puis prêter par la pensée à mon personnage ce qui appartient à un autre. Dans un éloge, mille éloges sont dans Télémaque par pièces et par morceaux : les rassembler est impossible aux gens de la vieille méthode qui lisent tout (2) ; les réunir le livre à la main est l'ouvrage de nos commençants ; les présenter

1. C'est Lucrèce qu'il fallait dire.

2. Jacotot a dit ailleurs : « Celui qui lit toujours ne sera jamais lu. »

quand on veut en écrivant, voilà Racine ; enfin le dire à la première interpellation, voilà l'improvisation » (1).

Jacotot ne supprime pas la rhétorique, pas plus qu'il ne supprime la grammaire. Mais il veut que l'élève les tire de sa pratique et de ses réflexions journalières sur les œuvres qu'il sait par cœur et qu'il veut imiter, écrits ou discours.

« Dans tous les cas, c'est moins dans les livres de littérature que dans les habitudes autorisées qu'il faut prendre les règles qu'on doit suivre... N'oubliez pas surtout l'exercice de la traduction. Gardez-vous de croire que je vous propose une imitation servile, et que votre esprit n'ait rien à faire. Vous avez sous les yeux un beau développement d'une seule pensée d'un grand orateur. Choisissez une autre pensée. L'orateur a puisé sa réflexion et toutes ses conséquences, toutes ses assertions et toutes ses preuves, dans des faits historiques qu'il connaissait et que sa mémoire lui a rappelés. Le livre que vous avez appris n'est pas moins riche en faits, et vous les voyez tous en même temps ; les réflexions que vous suggèreront ces faits sont intarissables. Vous avez, comme cet écrivain, la faculté de combiner. Isolez-vous, par la méditation, de tout objet étranger qui pourrait vous distraire. Forcez votre esprit à se fixer sur un de ces faits, votre mémoire vous rappellera tous les autres ; comparez-les assez longtemps avec patience ; revenez-y sans cesse, et votre intelligence saisira un nombre infini de rapports : de là mille réflexions qu'il faudra transmettre par la parole, et vous aurez traduit l'écrivain. Ce n'est point un maître que vous devez suivre par derrière et de loin ; c'est un émule qu'il s'agit d'accompagner ; son exemple ne doit pas vous intimider ; voyez

1. *Langue maternelle*, p. 302-314, *passim*.

tout ce qu'un homme peut tirer du fait le plus ordinaire, de la réflexion la plus simple ; voilà votre tâche : elle est digne de vous, mais elle n'est point au-dessus de vos forces.

« Cependant, avant de vous hasarder ainsi dans cette lutte qui vous effraie, et dont vous croyez peut-être ne devoir attendre que de la confusion et de la honte, faites un vrai préliminaire. Ce long développement de la même pensée, pourquoi ne le feriez-vous pas vous-même ? Empruntant au maître toutes ses pensées, pourquoi ne les présenteriez-vous pas dans un autre ordre ? Ici, qui peut vous arrêter, si ce n'est la paresse ou le dégoût ? Eh bien ! contentez-vous d'abord de renverser les paragraphes. N'avez-vous pas assez d'esprit pour changer les liaisons nécessaires, d'après l'ordre de l'écrivain, en d'autres liaisons nécessitées par la nouvelle combinaison que vous y substituez. Si vous le voulez, cet essai vous réussira après quelques tentatives, ce succès vous enhardira ; et, d'efforts en efforts, de renversements en renversements, bouleversant toutes les idées sans les changer, vous arriverez à recomposer le même édifice sous mille formes différentes avec les mêmes matériaux (1).

Voici, pour terminer, des considérations très intéressantes, comme les apprentis orateurs en trouveront en quantité dans la partie rhétorique de *Langue maternelle* (2) :

« Quand l'esprit de vos auditeurs sera bien disposé, dites ce qu'il vous plaira, vous serez toujours le bienvenu : si vos

1. *Langue maternelle*, p. 324-326.

2. Voir les chapitres dont les titres suivent : *Différence des trois genres, — De l'éloquence de la chaire, — De l'orateur à la tribune, — Des assemblées qui exercent le pouvoir matériel, — un pouvoir moral, — qui sont censées exercer une partie de pouvoir.*

paroles ont toutes rapport au sujet, l'auditeur se pâmera d'aise; sinon, il vous excusera. C'est ce qui arrive tous les jours aux orateurs de la tribune. Il ne s'agit point dans ces assemblées de plaire à tout le monde, mais d'exciter, d'irriter, d'enflammer l'armée qu'on commande; en pareil cas, vous ne pouvez pas disposer à votre gré l'esprit de l'armée ennemie; il ne reste qu'à exalter les sentiments de ceux qui combattent avec vous. Cicéron ne voulait pas séduire César qui défendait Catilina; mais il poussa l'effroi des sénateurs de son avis à tel point qu'on le chargea de sauver la république : César, qui ne partageait pas leurs craintes, fut entraîné par le torrent. Cicéron fit périr Catilina, et plus tard on lui en fit un crime. Le motif qui avait décidé contre le factieux n'agissant plus dans la cause de Cicéron, le sauveur de la patrie fut abandonné à la vengeance de ses ennemis, quoiqu'il n'eût rien perdu de son éloquence. Se concilier la bienveillance par les mœurs qu'on montre, disent les rhéteurs, est une chose importante pour obtenir des succès...

« J'ai quelquefois réussi par des moyens assez bizarres. J'ai trouvé des personnes pénétrées de respect pour moi, et qui m'en donnaient, par leurs gestes et leurs discours, les témoignages les moins équivoques. Je savourais, moi, tout cela, croyant que c'était ma personne qu'on encensait. N'étais-je pas cruellement désappointé, quand je venais à découvrir par la suite de la conversation, que mon admirateur n'avait salué que la robe dont il me voyait revêtu en imagination?... — Monsieur n'est pas professeur... — Je n'ai pas cet honneur-là (c'est un mensonge de rhétorique). — Ah! monsieur n'est pas professeur!.. — Alors, je tâche d'éluder la question; je parle de ce que j'étais autrefois; je fais sonner mes sonnettes comme le mulet de la fable;

je jette nonchalamment, et comme par hasard, les mots école polytechnique, mathématiques, droit, langues anciennes, hébreu, etc. Si cela prend, je suis vainqueur, et l'admiration redouble; quelquefois je ne réussis point. C'en est fait, j'entends l'interlocuteur qui me répond tout bas : — Autrefois ! autrefois ! cela ne prouve rien ; vous étiez ce que vous n'êtes plus. » Alors je me tais, je me console de ma déconvenue ; mais je prends mes mesures pour être meilleur rhétoricien une autre fois » (1).

1. *Langue étrangère*, p. 129-130.

CHAPITRE XIV

MÉTAPHYSIQUE DE JACOTOT.

Jacotot dit du mal de la rhétorique, et il en sait l'usage ; il dit encore plus de mal de la métaphysique, et il en fait à ses heures, au hasard de son improvisation écrite, peu ou point surveillée. Faisons connaître, par quelques extraits, ce nouveau côté du réformateur.

Jacotot, comme on le pense bien, n'est pas pour la métaphysique des entités. L'exposition de sa méthode l'amène fréquemment à dire ce qu'il pense de l'entité homme, humanité, genre humain.

« Laissons dit-il, les nations, les peuples, le genre humain en repos. Ces êtres de notre imagination n'ont rien de réel ; ces pluralités ne forment point un individu que les sens puissent saisir. C'est une vieille habitude de s'adresser à ces fantômes pour étayer nos opinions d'un suffrage imaginaire, ou pour les combattre avec le simulacre d'une prétendue décision. Les philosophes qui discutent avec une société, ressemblent aux enfants qui jouent *à madame* ; ils parlent tous seuls, forgent les questions, imaginent les réponses, inventent les répliques, et terminent les débats quand il convient à leur cause pour prononcer l'arrêt qui leur est toujours favorable.

« La vérité est qu'une société ne peut juger de rien C'est par fiction, par supposition qu'on fait parler un peu

ple, ou qu'on lui adresse la parole. Il n'y a rien de moral dans un assemblage, dans un nombre d'individus. Le mot genre humain n'est le signe ni d'une chose, ni d'une personne, c'est le signe d'un fait que je considère par la pensée. Cependant, en prose comme en poésie, chacun de nous se complaît à converser avec ce genre humain ; ce genre nous entend, ce genre nous approuve ; il nous semble que nous entendons ses arrêts, dont l'infaillible équité nous dédommage de la décision de tout individu qui nous condamne.

« Ainsi nous discutons avec le fait que nous contemplons, comme si ce fait pouvait approuver ou désapprouver la manière dont nous le considérons ; comme si ce fait pouvait nous dire : Il y a réellement, entre les objets que tu regardes, la relation que tu viens d'énoncer. L'homme n'est pas une plante ; c'est un être intelligent et libre ; mais les relations que nous apercevons entre tous les hommes, pas plus que les relations qu'on a découvertes entre toutes les plantes, ne peuvent constituer un être ; et lorsque nous considérons ces objets *ensemble*, cet *ensemble* est purement idéal.

« Une fraction d'un ensemble n'est autre chose qu'une collection moindre que l'ensemble ; elle en a donc l'idéalité. C'est encore un fait que la philosophie peut étudier, en observant les rapports qui existent entre quelques individus considérés sous un certain point de vue. Or ce point de vue, c'est ma pensée. Ces relations, entre des individus dont j'examine l'arrangement, ne peuvent donner l'existence à rien de réel. Un chimiste peut montrer le résultat d'une combinaison qu'il a faite, ce résultat existe, c'est un nouvel individu à qui l'existence vient d'être donnée. Mais l'*espèce* des sels, l'*espèce* des plantes, une *espèce* d'hommes, une

réunion intellectuelle d'êtres qu'on appelle hommes, une société d'hommes, tout cela n'existe que dans notre pensée. Les sociétés, toutes les sociétés, aucune société n'est donc juge d'une opinion philosophique. Au contraire, chaque homme peut la juger. L'opinion d'un homme, en pareil cas, ne doit pas être mise en balance avec l'opinion d'une société, qui ne peut avoir d'opinion (1). »

De ces raisons, les unes sont vraies, les autres spécieuses. En voici d'autres, sur cette même entité *espèce humaine*, qui n'ont aucune apparence de raison. « L'homme est libre, mais l'espèce ne l'est pas : elle est soumise à des lois fixes et invariables. Chaque homme a le pouvoir en lui d'enfreindre ces lois de société, et de faire mieux ou plus mal que son semblable ; mais l'espèce d'aujourdhui est l'espèce d'autrefois, ni meilleure ni pire : elle restera ce qu'elle est jusqu'à la consommation des siècles.... Je ne parle que de l'espèce, et jamais des individus. Le plus âgé des savants à qui j'ai communiqué ma méthode est un de ceux qui l'ont le mieux comprise. Il peut donc se trouver quelques hommes qui renoncent à leurs préjugés, mais ils doivent être rares : cela suppose une bonhomie qui n'est pas commune... Je suis toujours disposé à aider les individus de mes conseils : la perfectibilité de l'espèce est à mes yeux une billevesée philosophique » (2). Il soutient ailleurs la même thèse avec des comparaisons qui ressemblant à celle de Mme de Sevigné disant que Racine passerait comme le café. « L'homme est libre, le genre humain ne l'est pas : il appartient à la petite vérole pour toujours. Il paraît changer quelquefois ; mais c'est une apparence : il pourra bien troquer un jour la petite

1. *Mathémathiques*, p. 144 et suiv.
2. *Langue maternelle*, p. 85.

vérole pour la peste ; mais jamais il n'adoptera la vaccine, ou bien ce sera pour quelque mauvaise raison que j'ignore. Tous les individus peuvent être raisonnables ; le genre humain ne peut pas l'être. Il ne discute rien ; il roule, comme les planètes, par des lois éternelles, qui règlent jusqu'aux anomalies que nous croyons apercevoir dans son cours ». Jacotot écrivait cette bizarre affirmation vers 1823. S'il avait fait une dernière édition de son livre vingt ans après, il aurait pu mettre en note, sous ce passage, le petit *post-scriptum* suivant : » La vaccine est généralement adoptée en France ; la petite vérole s'en va, comme la peste s'en est allée : donc le genre humain progresse, du moins en France. »

Jacotot parle de la vérité en sceptique rassurant, tel qu'un français peut l'être :

« On ne peut jamais atteindre le *pourquoi* d'aucun phénomène naturel ou humain. Non-seulement nous ne pouvons pas expliquer le pourquoi des ouvrages d'autrui, mais nous ignorons presque toujours le pourquoi de nos propres ouvrages. Un enfant dit *car*, et il ignore *pourquoi* il l'a dit, il ne s'en est point rendu compte. Fénelon ne sait peut-être pas *pourquoi* les nymphes chantent *l'éducation de Bacchus conduite par le vieux Silène*. Si on lui demandait ce *pourquoi*, il dirait peut-être : J'ai choisi ce sujet pour les chants des nymphes, parce qu'elles chantaient en présence de Télémaque et de Mentor. Ce *pourquoi* trouvé après coup par Fénelon, je puis en faire la recherche panécastique, quoique le discours de Fénelon soit un phénomène naturel, une invention d'instruit, de génie, comme le *car* de l'enfant dont je parlais tout à l'heure.

« En un mot, la méthode consiste à *rechercher* les *pourquoi*, et non pas à les trouver, quand il s'agit d'un ouvrage

d'homme. Je puis avoir du bonheur et mettre le doigt sur le *véritable pourquoi*, par hasard. Je n'en serai jamais sûr; mais cet exercice qui consiste à chercher, à développer des pourquoi, est une source inépuisable où j'irai chercher des moyens dans l'occasion.

« Il est vrai que, lorsqu'il s'agit de Dieu, non-seulement je ne puis pas assurer que j'ai trouvé le *vrai pourquoi*, mais je pense que le hasard même ne peut nous servir en cette occasion. Nous cherchons un de nos pourquoi, il s'agit d'un pourquoi de Dieu. Nous allons à tâtons dans notre sphère intellectuelle, et le pourquoi dont il s'agit ne s'y trouve pas, il est dans une autre sphère; où est-elle? que contient-elle? Nous l'ignorons; elle est inaccessible à nos recherches. Non-seulement nous n'y pouvons rien trouver, nous ne pouvons pas même nous y transporter par la pensée pour y fouiller.

« Cependant cet impossible, nous le supposons à notre portée; nous le façonnons, nous le poétisons, comme Bossuet qui explique admirablement la chute de Charles Ier. Le doigt de l'homme, en tâtonnant dans l'inépuisable trésor des conseils de Dieu, a-t-il rencontré véritablement le doigt de Dieu où l'orateur me le montre dans son discours? non, sans doute. Quand Isaie, Jérémie, etc., nous donnent leurs *pourquoi*, ils n'ont pas l'audace de parler en leur nom, c'est Dieu lui-même qui parle par leur bouche. Et encore Dieu, parlant à des hommes, emploie leurs langues, leurs images, leurs *pourquoi* (colère, jalousie, vengeance et pourquoi humains, etc.).

« Vous me comprenez, je puis donc terminer cette discussion sur le pourquoi des ouvrages divins. Supposez que Dieu soit homme et cherche le pourquoi de ses œuvres. Vous parlerez comme les pères de l'Église, comme Bossuet,

vous serez orateur. Mais gardez-vous de croire que vous avez deviné la *vérité*. Ce serait une croyance de philosophe. Sachez que la vérité restera perpétuellement voilée aux yeux des hommes à cet égard. Tout ce qu'on en connaît, c'est ce qui en a été dit. Mais les paroles ne lèvent pas le voile ; c'est un mystère enveloppé de paroles mystérieuses. Le fait a été longtemps inconnu, et cet inconnu a été changé en un mystère.

« Rien ne prête plus à l'art oratoire que les religions, par les raisons ci-dessus, une fois la supposition fausse de l'égalité des intelligences divines et humaines admise, le poète parle par mystères, et l'intelligence des auditeurs, qui est égale à la sienne, se réjouit de ces créations idéales; il suit avec plaisir l'orateur dans ces mondes qu'il pourrait créer comme lui. La poésie est, en ce sens, un hommage rendu par le poète à l'auditeur ; il semble lui dire : N'est-il pas *vrai* que vous pourriez imaginer comme moi ces mille et une explications, toutes également vraisemblables pour des êtres de notre *nature*.

Et moi je dis : *cherchez* donc les *pourquoi*, même des actes divins, vous *trouverez* de beaux discours » (1).

Je ne puis résister au plaisir de citer encore cette excellente page écrite sur le même sujet, avec la même élévation d'idées, et une parole de sens à l'adresse des *positivistes* métaphysiciens :

« Comment atteindre la nature, les moyens, le pourquoi des phénomènes naturels ? J'ai répondu : On ne peut rien atteindre, mais on peut chercher. Dans la vieille méthode, le maître dit ce qu'il a trouvé, et surtout ce que les autres ont trouvé. De siècle en siècle, on recommande ces trou-

1. *Mélanges posthumes*, p. 345 et suiv.

vailles, comme des vérités. Nous disons, nous, *cherchez* la vérité, et vous ne la trouverez pas, frappez à sa porte, et elle ne vous ouvrira point; mais cette *recherche* vous sera utile pour apprendre à faire. Cherchez, je vérifierai si vous avez suivi cette méthode universelle.

« Cette réponse s'applique à toute votre lettre. Vous rencontrerez partout des X obstinés, qui s'opposeront à la *solution* du problème de l'art; sans doute, mais rien ne peut s'opposer à la *recherche* de cette solution.

« Vous ne trouverez pas pourquoi et par quoi l'aimant se tourne vers le nord; sans doute, mais cette *recherche*, comme celle de la pierre philosophale, donnera d'utiles résultats.

« La recherche des causes finales a été légitimement proscrite par la philosophie *positive*; sans doute, mais cette philosophie, soi-disant *positive*, n'a de valeur que comme recherche. Dès qu'elle croit qu'elle a trouvé, elle cesse d'être *positive*. C'est la foi dans ce qu'on a trouvé qui est une rêverie, qui nuit au progrès des sciences, à la philosophie *véritable*; mais aucune rêverie ne peut nuire à la philosophie panécastique. Ce n'est pas la recherche qui nuit à la vérité, c'est l'opinion qui se donne pour la vérité, lorsqu'elle n'en est que le Sosie.

« Maudite vérité! on en a soif et l'on connaît, dit-on, le pourquoi de cette soif. Quoi qu'il en soit, on la cherche comme Tantale, et l'on ne peut pas parvenir à se désaltérer. Eh! renoncez à boire à cette fontaine, mais ne cessez pas pour cela de chercher à y boire; c'est un acte intellectuel, c'est une aventure de votre esprit, dont vous rendrez compte à votre maître ignorant. Quoiqu'il n'ait pas fait le voyage, il jugera de vos efforts par votre relation (1).

1. *Mélanges posthumes*, p. 350.

J'extrais, enfin, de *Langue maternelle* une dissertation sur le fondement de la certitude, qui est menée avec assez de bon sens et de bonne humeur : qualités assez rarement unies dans une dissertation philosophique :

« L'étude des mathématiques a cet avantage de nous montrer, par un résultat évidemment impossible, que nous avons fait un faux raisonnement. Quand on ajoute 1 à 3/2 on a 5/2 ; en généralisant, on pourrait indiquer le procédé suivant pour tous les cas semblables : Ajoutez les deux termes de la fraction, et divisez le résultat par 2. Il faut donner des procédés à rédiger. La marche de l'esprit humain est la même que celle qu'il suit pour parler du courage et de la patience en lisant un récit de faits et d'actions où brillent ces deux vertus. L'intelligence saisit tous les détails du fait qu'elle considère ; elle fait le triage de ceux qui peuvent l'éclairer sur l'objet de ses recherches ; elle écarte, elle oublie, elle ne regarde pas ceux qui peuvent varier ; elle en fait abstraction pour ne s'occuper que des faits essentiels à la solution qu'elle cherche. L'objet qu'on étudie, débarrassé pour ainsi dire d'enveloppes étrangères qui le cachaient, paraît à nu sous la forme qui lui est propre. Il ne reste plus qu'à généraliser ce qu'on voit ; et l'expression, quand on sait la langue, transmet dans toute sa pureté, dans toute son énergie, l'image de ce que l'on a pensé avec les sentiments que l'on a éprouvés pendant la contemplation, la méditation de l'âme sur les faits considérés attentivement, et soigneusement combinés entre eux.

« Vous vous trompez, dit Kant, *la certitude mathématique ne vient point des sens*. Les sens ne peuvent nous présenter que des faits particuliers, une conséquence tirée, par analogie, de quelques faits connus à tous les autres qu'on n'a pas vérifiés ; cette conséquence n'est pas une



certitude mathématique : c'est une croyance hypothétique et sous condition que rien ne viendra jamais saper le petit système qu'on a construit, et qu'on suppose irréfragable jusqu'à nouvel ordre. De cette nature sont tous les systèmes des sciences dites exactes : la première découverte renverse l'hypothèse ; on en fait une autre qui dure jusqu'à nouvel ordre, et ainsi de suite. Mais en mathématiques, en logique même, il est des axiomes qui ne craignent aucune révolution dans les sciences ; par exemple : *Le tout est plus grand que la partie.* Cet axiome, aussi vieux que l'espèce humaine, ne doit pas l'existence au nombre des faits qui l'attestent. Il ne signifie point : d'après tous les faits connus jusqu'à ce jour, je crois que le tout est plus grand que la partie. Nous voulons dire une vérité éternelle, immuable, indépendante de tous les corps, antérieure même à la création de la matière. Ce n'est pas une loi imposée à mon intelligence par les corps qui ont frappé mes sens, c'est une loi que mon esprit, ou, comme dit Kant, que le *cognitif* impose à l'*objectif*, c'est-à-dire, même aux corps qui me sont inconnus. Si Dieu créait un corps nouveau, le tout serait plus grand que la partie.

« Cette objection, dit Kant, paraît d'abord très spécieuse, et il semble au premier coup d'œil que Locke, à qui elle est surtout adressée, n'aurait rien à répondre. D'après Kant, le *cognitif*, c'est-à-dire, l'intelligence, a des idées *à priori*, indépendantes de l'*objectif*, c'est-à-dire de la nature. C'était l'opinion de Socrate : quand il interroge un petit esclave, il l'amène par ses questions à construire un carré double d'un autre aussi bien que les géomètres du temps. Socrate conclut de cet exemple que l'âme de cet enfant qui n'a rien appris, se rappelle toutes les propriétés des lignes et des espaces ; et Socrate ne paraît point étonné de

tout ce savoir, puisqu'il est hors de doute (et c'est ce qui renverse l'interlocuteur et achève de le confondre) que l'âme, par la métempsycose, a été instruite de tout ce qu'on peut savoir, puisqu'elle a vécu depuis des siècles, habitant des corps de toute espèce, des corps d'animaux, d'oiseaux, de reptiles, de femmes, de petits, de grands, de pauvres et de riches.

« Je suis de l'avis de Socrate pour la logique et la morale ; je pense que celui qui a vécu dix-huit ou vingt ans sait tout cela, uniquement parce qu'il a vécu. Pour les sciences, c'est autre chose : Socrate même ne les suppose connues que par la vie de l'âme pendant la transmigration : or, je ne crois pas à la métempsycose.

« Je vous conseille donc d'étudier les mathématiques comme si vous n'aviez jamais été Socrate, Platon, Pythagore, ou Archimède, ou Kant.

« L'opinion de Kant paraît plus soutenable que celle de Socrate. Car, si j'ai été autrefois péripatéticien, par exemple, que je reparaisse sous la forme féminine, et que j'épouse un individu qui, de son vivant d'autrefois était platonicien, les souvenirs de la femme et du mari se heurtant sans cesse, nous ferions, sans doute, mauvais ménage ; Socrate et Xantippe étaient probablement dans un cas semblable, ainsi que beaucoup d'autres. Tout ce que je dis paraît bien sot, et pourtant cette raison d'incompatibilité d'humeurs eût pu être alléguée par Platon, dans la discussion du divorce, et nous lirions cela très gravement parce que ce serait du Platon ; et Cicéron nous dirait : *J'aime mieux me tromper avec Platon que d'avoir raison avec un autre*. Voilà, je l'espère, la rhétorique prise sur le fait. Ce n'est pas que je veuille faire passer ma petite histoire : c'est un exemple des métamorphoses et des rencontres

plaisantes qui en seraient la suite. On peut en imaginer d'autres que je veux laisser deviner : cela ferait un joli petit roman.

« Le roman de Kant est beaucoup plus sérieux ; est-il plus vrai ? *Mon intelligence*, dit-il, *donne des lois à la nature*. Sans doute ; mais s'il n'y avait point de nature, nous n'aurions pas jugé, nous n'aurions pas imposé des lois. Si Dieu créait un corps, le tout serait plus grand que la partie. Cela ne fait aucune difficulté, puisque nous appelons corps un tout qui est plus grand que sa partie.

« Cependant je crois, comme Kant, que ma faculté de juger des corps est indépendante de leur existence, dans ce sens qu'ils ne lui donnent pas la faculté, mais qu'ils lui fournissent l'occasion de l'exercer.

« Ainsi, dans un sens, Socrate a raison : l'esprit humain est capable de tout deviner ; il contient toutes les sciences ; il les invente comme s'il s'en souvenait. Locke a raison, s'il n'y avait pas de corps, nous n'aurions jamais dit : le tout est plus grand que la partie. Kant a raison : quand je ne verrais qu'un seul corps, j'ai la faculté de comprendre, aussi nettement que si je les voyais tous, que le tout sera toujours plus grand que sa partie.

« Tout le monde a raison et moi aussi (1). »

Jacotot, peu métaphysicien par nature et par goût, pratique cependant à l'égard des systèmes cette vertu de tolérance, qui serait si digne d'un penseur et d'un républicain, et que si peu d'hommes parmi nous ont fixée dans leurs habitudes. Nous oublions trop aisément « que les doctrines les plus divergentes en apparence contiennent dans des proportions diverses un même fonds de vérité. »

1. *Langue maternelle*, p. 258-263.

Il serait pourtant si facile, si nous y pensions, et si bon, si utile, de porter dans la science « un esprit indépendant que les intérêts de la science préoccupent seuls ! » (1). M. A. Espinas fait honneur à M. Fouillée de cette éminente qualité, dont il est bon juge, et il ajoute : « Il s'est introduit chez nous depuis quelque trente ans dans les discussions philosophiques une habitude déplorable. Les uns et les autres, croyants ou incrédules, nous échangeons des arguments sur des points de détail, sans déclarer nos principes généraux et sans nous en prendre aux principes généraux de l'adversaire. Il en résulte que l'on perd un temps considérable et que les discussions dépourvues d'ampleur languissent à travers d'insignifiants détails. C'est la faute des temps. La liberté manquait. Ne conviendrait-il pas de changer de méthode ? Dès lors, si l'on discutait par exemple avec un catholique la question de l'âme des bêtes, on saurait qu'il ne peut en aucune manière accepter sur ce point, pas plus que sur les autres, la doctrine évolutionniste ; de même s'il s'agit de l'évolution du droit et de la moralité, ou du fondement substantiel de l'âme individuelle. Que de temps épargné ainsi ! Et comme les débats philosophiques auraient une plus grande allure ! »

Cet appel sincère à l'esprit d'impartialité et de conciliation philosophique termine on ne peut mieux, selon nous, un travail inspiré par la pensée de rendre justice entière à Jacotot, ce vaillant champion, un peu trop surfait par ses amis, un peu trop ravalé par ses adversaires, un peu trop

1. A. Espinas. *Les études sociologiques en France. Revue philosophique*, octobre 1883.

oublié par ses compatriotes (1), de l'*émancipation intellectuelle.*

1. Le mot doit se prendre ici dans le plus large sens : autrement il ne serait pas juste. Le conseil municipal de Dijon, dans sa séance du 29 mai 1875, a décidé qu'une rue nouvellement créée et reliant la rue Berlier au boulevard Carnot porterait le nom de l'illustre dijonnais Jacotot. — Jacotot a eu, du reste, de nombreux admirateurs à l'étranger. Je reçois justement la sympathique étude que M. Hugo Göring, vient de lui consacrer (*Joseph Jacotot's Universal-Unterricht*, Pichler, Vienne et Liepzig). Je regrette de n'avoir pas eu connaissance de ce travail sérieux avant d'avoir achevé le mien.

TABLE DES MATIÈRES

